سيكولوجية طفل الروضة

تأليف
جبرييل كالفى

ترجمة
طارق الأشرف

مراجعة وتقديم
الدكتورة
كاميليا عبد الفتاح
عميدة كلية رياض الأطفال

١٤١٥هـ - ١٩٩٥م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
الإدارة : ١١ شارع جواد حسنى
ص.ب ١٣٠ القاهرة - ت : ٣٩٢٥٠٢٣

تقديم

الكتاب الذى نحن بصدده «سيكولوجية طفل الروضة» يبرز أهمية الإعداد النفسى للطفل منذ أول يوم لالتحاقه بروضة الأطفال حتى انتهائه من هذه المرحلة، سواء بالنسبة للطفل شخصيا ككائن حى له سماته التى تميزه عن غيره، أو بالنسبة للبيئة الاجتماعية الخارجية التى تؤثر على تشكيل سماته الذاتية قبل وأثناء هذه المرحلة التعليمية.

وينقسم الكتاب إلى أربعة أجزاء: أولها يتناول الارتقاء النفسى للطفل وعلاقته بنموه الجسمى. أما الجزء الثانى فيتناول مشكلات الطفل النفسية فى رياض الأطفال بدءا من تكيفه مع هذا الجو غير الأسرى الجديد عليه ومظاهر الأنشطة التربوية المتخصصة فى هذه المؤسسة التعليمية ومدى ملاءمتها لمرحلة الطفل العمرية. ويتناول الجزء الثالث من الكتاب: مشكلات الطفل غير السوى ومدى تأثير تفاوت هذا النوع من الحالات المرضية على تكيف الطفل، وما يتعين على المعلمة القيام به تجاه هؤلاء الأطفال. وأخيراً يتحدث الكتاب عن العلاقة بين الأسرة وروضة الأطفال وأبعاد هذه العلاقة سواء من ناحية الدراسة الاجتماعية النفسية للوسط العائلى الذى يعيش فيه الطفل وإمكانية إقامة تعاون مع الوالدين يهدف إلى مصلحة طفلهم، أو من ناحية الإعداد النفسى للوالدين أنفسهم لتقبل هذا النوع من التعاون باعتباره هدفا مشتركاً..

وبعد فنرجو أن نكون قد وفقنا فى اختيار الكتاب الذى يناقش المرحلة الحرجة والهامة من عمر الطفل وهو داخل روضة الأطفال..

د. / كاميليا عبد

القاهرة- مارس ١٩٩١



الجزء الأول

النمو النفسي للطفل



١- مراحل وفترات النمو النفسى

إن دراسة الناحية النفسية لطفل الحضانة تجعلنا محددين بما يحدث الطفل من سن الثلاث حتى الست سنوات، ومع هذا فإن الجهل بما يحدث للفرد قبل هذه الأعوام وما بعدها، حتى سن النضج، يجعل من فهمنا للظواهر التى تصاحب مرحلة الـ ٣- ٦ سنوات فهما قاصرا إن لم يكن مستحيلا. ذلك أنه لن يكون من المجدى التركيز على فهم مرحلة واحدة دون التعرف على مقدمتها وتواليها.

ولتحقيق الفهم الصحيح لمرحلة الـ ٣-٦ سنوات بناء على ما تقدم فإننا سنلقى نظرة شاملة على مراحل النمو ككل ثم نحدد من داخلها تلك الفترات التى لها خصائص معينة يمكن أن نطلق عليها أو أن نعتبرها مراحل وفترات نمو. وبناء على ذلك فإذا ما سلمنا بأن بين النمو الجسدى و النمو النفسى علاقات وطيدة فسنجد أنفسنا مضطرين للقيام بدراسة واعية ومتداخلة لمرحلة الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، تلك التى لها أهمية أساسية فى تكوينه، على أن نمر فى عجالة، فيما بعد، على مرحلة ما بعد الست سنوات، أى أن نحيط بها علما فقط، حتى نهاية فترة النمو.

وإذا ما سلمنا بأن قضية النمو لا تمثل موضوعات منفصلة وإنما تمثل وحدة متكاملة من ظواهر النمو المتتابعة فإننا لكى نحلل هذه الفترة يتعين علينا أن نقسمها إلى فترات ونتساءل: ما أهم هذه الفترات؟

لنحاول إذن أن نقسم العناصر الرئيسية التى تربط هذه المجموعة من السنين التى تبدأ بالميلاد وتنتهى عند النضج إلى مراحل تكوّن كل مرحلة فترة قائمة بذاتها، ولعل فترة المراهقة تفرض نفسها كعنصر أو فترة بارزة إلى أقصى درجة فى هذا المقام- إنها الفترة التى تفصل مرحلتين سابقة عليها ولاحقة لها- وتطبيقا لمبدأ أصحاب مدرسة التحليل النفسى يمكننا أن نطلق على المرحلة الأولى "فترة ما قبل البلوغ الجنسى" والمرحلة التالية "فترة ما بعد البلوغ الجنسى" ولا يجب أن نأخذ فى الاعتبار أن هذا التقسيم المرحلى قد استخدم وبصورة مطلقة لأسباب جنسية أو عضوية أو نفسية. إن الإعداد الجيد لهذه المرحلة عنصر لا غنى عنه فى طريق النضج الفردى حيث إنها نقطة المنتصف بين مرحلة الاعتماد على الوالدين ومرحلة الاستقلال عنهما.

ولاشك أن المرحلة الأولى هى مرحلة الاعتماد على الوالدين فى الأعوام ما بين الميلاد والبلوغ، وتتميز بتغيرات كثيرة متنوعة فيما يتعلق بالسلوك الشخصى الظاهر والعلاقات الأسرية وتلك التى تحدث خارج الأسرة، ولعلنا لا يمكن أن نعتبر أن هذه الفترة أو المرحلة وحدة متصلة بل إنها فترة تنقسم انقساما كاملا إلى فترتين أو مرحلتين أخريين- مرحلة تمهيدية منذ الميلاد حتى الخمس سنوات- ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الطفولة، وفترة تالية وهى مرحلة الصبا أو الحداثة والتى تغطى العمر من سن الست سنوات حتى مرحلة البلوغ.

وتتميز الفترة الأولى فى هذا التقسيم باعتماد الطفل شبه الكلى على ذويه. بينما وتتميز الفترة الثانية، وبرغم زيادة الارتباط الأسرى مع الوالدين أو بقية أعضاء العائلة فيها بالانفتاح على تجارب خارج المحيط الأسرى تكون مبنية على صلات اجتماعية أثرى وأصلب من تلك المكتسبة داخل محيط دور الحضانة.

أما مرحلة الصبا أو الحداثة فبالرغم من أنها تتميز بالنمو السريع جدا سواء من الناحية العقلية أو التكيف الاجتماعى، بالدرجة التى تكون معها المشكلات الناتجة عنها غاية فى التعدد والتعقيد من وجهة نظر التطور النفسى، فإن مرحلة الصبا تلك تعتبر فى مجملها مرحلة متلاحمة إلى أقصى حدود التلاحم من حيث الدوافع الأساسية المؤثرة فيها أو الهدوء المصاحب لها.

إن أولى مراحل هذه الفترة من العمر هى تلك المرحلة التى تزامن الثمانية عشر شهرا الأولى من الحياة، والتى تتميز بالاعتماد الكلى على الأم، والمرحلة الثانية تغطى الفترة من الثمانية عشر شهرا حتى الستة والثلاثين، يصل الطفل خلالها ويتدرج إلى نماذج مرحلة الاعتماد على النفس بعيدا عن أمه، ويدخل فى إطار خبراته بعض الوجوه الأسرية المألوفة وعلى رأسها الأب.

وتأخذ مشكلة التعرف على الأبعاد المصاحبة لعملية الاستقلال الذاتى التى لدى الطفل فى النضج التدريجى، رغم أنها تشكل فى نفس الوقت مشكلة فى علاقاته مع الآخرين الذين يتعين عليهم إيجاد حلول مناسبة لها، ولا تأتى هذه الحلول خلال مرحلة الفترة الثانية من العمر، بل فى الفترة الثالثة التى تبدأ من العام الثالث للطفل حتى بداية السادس من عمره، وتعتبر الفترة الثالثة أعقد الفترات جميعا سواء من ناحية إيجاد حلول صحيحة

لمشكلاته فى مواجهة والديه أو أشقائه، أو من ناحية أن الطفل يصل فى نهايتها إلى نهاية مرحل تجاربه النفسية الأولى التى يصبح بعدها كبيرا فى صورة مصغرة- ولنتجنب إساءة فهم هذه النزعة الاستقلالية أو النظر إليه على أنه إنسان غير مكتمل، ذلك أنه بانتهاء الأعوام الخمسة الأولى تكون العوامل النفسية لديه قد أصبحت حقيقة فى صورة غير كاملة أى غير ناضجة بعد.

وفى رأى علم النفس أن هذه الفترات الثلاث الأولى من العمر هى من أهم فترات التطور الحياتية كلها على الإطلاق حيث إنه يتم خلالها غرس أسس الشخصية المستقبلية للفرد، غير أنه لا يتعين المبالغة أو التهوين من شأن أهمية هذه المرحلة من العمر.

والآن وإذا ما وصلنا إلى طور البلوغ وهى الفترة الثانية من فترات النمو، وهى كذلك الخط الفاصل الكبير بين مرحلتى النمو الكبرى؛ فإننا نجد أنفسنا أمام مرحلة قائمة بذاتها إنها مرحلة أو فترة المراهقة أو مرحلة البلوغ، إنها ظاهرة معقدة تمتد لفترات قد تطول أو تقصر، فترات لم تكن أبدا ثابتة فى يوم من الأيام، حيث تمر الحالة النفسية العامة خلالها بتحولات جد عميقة.

١- إن فترة النمو الجنسى.. تعرف بمرحلة "ما قبل المراهقة" أو مرحلة "المراهقة الأولى" حيث تتحدد الملامح الجنسية الأساسية، ويكتسب منها الجسم بعض الخصائص الثانوية.

٢- تليها مرحلة المراهقة نفسها، والتى يكون النمو النفسى فيها قد اكتمل بالفعل وبدأت المشكلات النفسية الظاهرة. فى فرض وجودها متمثلة فى العلاقات الأسرية والاجتماعية، واكتساب المظهر الشخصى المحدد وإيجاد حلول لعديد من المشكلات السلوكية. وهناك مرحلة ثالثة للمراهقة يقترح بعض المؤلفين تسميتها بمرحلة "المراهقة المتأخرة" والتى تلتقى مع مرحلة بداية الشباب فتكون خالية من مشكلات التصرفات والسلوك مليئة بالرغبة فى تحديث الذات والاندماج الفعال المثمر فى الحياة المدرسية والاجتماعية.

وكما هو واضح فإن فترة المراهقة الثالثة تلك تشهد مقدمات لتكوينات وتصرفات مرحلة الشباب أو النضج، ولكنه الشباب والنضج لمظهر الشخصية التى لم تكتمل بعد.

٣- إن مراحل المراهقة الثلاث تلك تستمر عبر سنوات من المعاناة والاهتزاز، ولذا فإن مرحلة ما قبل المراهقة تكون ما بين الحادية عشرة والرابعة عشرة؛

٤- إنها مرحلة البلوغ بكل تقلباتها القائمة على العوامل الجنسية الجسمية إلى جانب عناصر النوع والطقس.

٥- أما المرحلة الثانية للمراهقة وهى المرحلة الوسطى فإنها تكون بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة، وتكون المرحلة الثالثة والأخيرة ما بين السابعة عشرة والثامنة عشرة.

ويجب ألاّ نغفل أنّ الاختلافات الفردية تكون مميزة فى مرحلة المراهقة، حيث تعتبر هذه الظاهرة مؤشراً واضحا.. فهناك مثلا الاستعداد الطبيعى عند الفتيات للنضج المبكر عن الذكور، سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو السلوك الاجتماعى.

وفيما يلى الجدول الذى يقسم هذه المراحل:-

الأعوام				مراحل النمو على أساس نفسي- نوعي	مراحل النمو على أساس مرحلي
	١ – ١٨	شهرا		المرحلة الأولى	
	١٨–٣٦	شهرا		المرحلة الثانية	الطفولة
	٤	سنوات			
	٥	سنوات		المرحلة الثالثة	
	٦	سنوات			
أطوار	٧	سنوات	مرحلةما	المرحلة الرابعة	
السن	٨	سنوات	قبل	الانتقالية	الصبا
	٩	سنوات	التناسلية		
	١٠	سنوات			
	١١	سنة			
	١٢	سنة			المراهقة
	١٣	سنة	مرحلة	المرحلة الخامسة	الأولى
	١٤	سنة	البلوغ	المراهقة	
	١٥	سنة			المراهقة
	١٦	سنة	المرحلة		
	١٧	سنة	التناسلية		المراهقة المتأخرة
	١٨	سنة			أو أول الشباب

٣- [العلاقة بين النمو الجسمى والنمو النفسى]

لقد انتهينا من التحديد التقريبي لمراحل وفترات النمو النفسي للطفل، والآن وحيث إننا سنشرع في تحليل كل فترة على حدة وبصورة أعمق فإنه سيتعين علينا أن نبدأ من النمو الذى يطرأ على الطفل من الناحية الجسمية، وذلك بهدف التركيز على الأحداث الذهنية، أو بمعنى آخر العوامل العقلية التى تتحكم أو تنظم سلوكه. غير أنه يتعين على القارئ ألا ينسى أن تصرفات الطفل تلك مرتبطة بعوامل جسمية مبعثها تذبذب درجات هذا النمو ومدى وصولها له.

ونوضح الآن بعض العوامل والاعتبارات الأولية التى تربط بين النمو الجسمي والنمو النفسي. لاشك أن النمو النفسي مؤسس وبصفة عامة على النمو الجسمي الذى هو مرتبط بدوره بخطوات ونتائج النضج، ومع هذا فمن المعلوم كذلك أن النمو النفسي هذا له طبيعته وذاتيته الخاصة به وحركته المتأثرة بالعوامل البيئية والاجتماعية كذلك. وإذا تساءلنا عن العلاقة بين العوامل النفسية وتلك الجسمية، مع الوضع فى الاعتبار أنه قد لا يكون هناك أساس جسمي للعوامل النفسية، فإننا نجد أن هذه العلاقة يمكن أن تتحقق فيها لو بحثنا عن نقاط الالتقاء الاعتمادى المتبادل بينها مثل مرحلة النمو الجسمي المؤثرة فى مرحلة النمو النفسي، أو العكس، كذلك البحث فى نقاط العلاقة بين الأنماط النفسية ومثيلاتها الجسمية ذات الطابع الفردى. إن هذين العنصرين :الاعتماد المتبادل وعلاقة التشابه يؤديان إلى حقيقة أن العلاقة موجودة فعلا وإن كانت بصورة غير ملحوظة، ولعلنا نشير هنا إلى نقاط هذه العلاقة دون أن نتعمق فى بحثنا ، علما بأن هذه العلاقة كانت موضع بحث ودراسة منذ القدم، ولاشك أن القول المأثور "العقل السليم فى الجسم السليم" هو نموذج لهذا التداخل أو الالتقاء الاعتمادى المتبادل، وهو مبدأ تربوى أكثر منه ملاحظة ملموسة فى مجال سيكولوجية الطفل، غير أنه مبدأ أو قول نحاول عن طريقه الوصول إلى التوازن فى النمو بين كفاءة الجسم والعقل، أىَ الكفاءة الصحية لكليهما. نقول هذا بالرغم من أن قائله لم يكن فى نيته أبدا أن يحدد ملامح أى نوع من الصلة بينهما فيما قاله، وكذلك بالرغم من أن الأبحاث الحديثة قد أثبتت أن الأطفال المميزين عقليا يتمتعون بحالة جسمية ممتازة ومع هذا لاتوجد صلة قوية بين النمو العقلى و النمو الجسمى تحمل على الاعتقاد بأن الطابع المميز للنمو

الجسمي يسير متوازيا مع النمو العقلي، ومع هذا فيمكن إثبات مثل هذه الصلات عند نهاية مرحلة النمو، أو هذا التطور والنضج ، وهذا المظهر هو إحدى تبعيات أحد القوانين التي تحكم نمونا الجسمي والذي يجعل من التكوين والتطور النفسي عدوا أو خصما للنمو الهيكلي والفكري.

إن علم النفس ينظر باهتمام إلى الروابط التي تحكم العلاقة بين الارتقاء الجسمي والنفسي، والتي تأخذ شكل التشابك والتداخل أكثر منها تكاملا.

إن علوم الدراسات البشرية تنقسم إلى دراسة الجينات، الجسد، الخصائص الفردية والهرمونية. وتختص دراسة الجينات بدراسة العوامل الوراثية، ويمكن أن تهمنا في موضوعنا من حيث إنها توضح إلى أي مدى تؤثر العوامل الوراثية في شكل النمو سواء أكان نموا جسميا أم نفسيا.

أما دراسة النمو الجسمي فهي العلم الذي يقتسم مع علم نفس التطور الاهتمام بمشكلة العلاقة بين نمو الجسم والنمو النفسي. ولقد أسهم هذا العلم في فهم ظواهر النمو الجسمي، تلك الظواهر التي ساعدت على إيجاد قوانين غاية في الأهمية والتي نذكر هنا أهميتها على سبيل المثال.

قانون نمو رأس الجنين الذي يؤكد أن نموه سواء أكان في رحم أمه أو أثناء سني حياته الأولى يسبق نموه الجسمي بوجه عام. ولكي نوضح ذلك يمكن أن نقول أن رأس الجنين عند مولده يمثل نصف حجم رأسه عند مرحلة الرشد بينما يمثل جسمه ربع حجم الجسم المستقبلي.

أما قوانين "ستارتز" فتقول أن هناك تبادلا في فترات النمو الإجمالية (تورجور) وفترات نمو طولي (بروشيرتاس) ويكون الأول ما بين الخمس والسبع سنوات، أما الفترة الثانية لكلتا المرحلتين، فتكون ما بين الثامنة والحادية عشرة للأول والثانية عشرة والرابعة عشرة للثانية بالنسبة للأنثى والثالثة عشرة والسادسة عشرة بالنسبة للذكر.

أما "جودن" فيقول أن نمو الجذع يكون بالتناوب مع الأطراف، أما العظام فلها نمو نصف سنوي سواء للطول أو الضخامة بالتناوب.

إن علم النمو الجسمي يستطيع اليوم وعلى أساس دراسة النماذج التي يقوم بها أن يحدد لشعب معين إيقاع نموه البدني، والعلاقة القائمة بين الهيكل الجسدي والوزن لمختلف الأعمار لديه وإقامة محاولات الإصلاح بناء على هذه العلاقة.

لقد لاحظ بقراط منذ قديم الأزل أن هناك نماذج محددة أو ثابتة من التطبع تتفق مع مختلف المظاهر الجسمية.

ولقد لاحظ المحلل النفسي الألماني "كرتشمر" في أواخر القرن الماضي العلاقة القائمة بين الأجسام المائلة للطول والاضطرابات العقلية في مجموعة الفصاميين. كما لاحظ كذلك الصلة بين الأجسام المائلة للقصير وأعراض الهوس الاكتئابي -ولقد صادف هذا الاكتشاف بعث الموجة القديمة من الدراسات البيولوجية التي كانت تسايرها مدرسة علم النفس الإيطالية بزعامة "فيولاردي جوفاني"، ولقد نتج عن تجديد الدراسات أو الملاحظات البيولوجية تلك المدرسة البيولوجية الجديدة التي أرست القواعد التي أمكن عن طريقها أو بواسطتها الربط بين الخصائص الجسمية وتلك السلوكية والعقلية. إن المعلومات التي يقدمها هذا العلم الجديد ذات أهمية ملحوظة وخاصة إذا ما دعمت بمعلومات علم الدراسات العصبية وهو الذي يهتم بدوره بالعلاقة بين الحالة العصبية والجسمية للفرد والتي تصبح به أكثر وضوحا وتحررا.

٣- من الميلاد إلى سن ثلاث سنوات.

سنعرض الآن -بإيجاز- القوانين التي تحكم النمو النفسي للطفل في الفترة ما بين ميلاده وإتمامه للسنوات الثلاث الأولى من عمره، أي الفترة التي تسبق دخوله الحضانة وبالرغم من أن النظرة على تلك القوانين ستكون نظرة متعجلة، إلا أنها مفيدة لفهم استمرارية خط التطور وتأثراته وتأثره، كذلك بلورته أي إمكانية فهم تجميع سلوك الطفل- حتى في أعوامه القريبة الآتية- في مظهرها الصحيح.

إن إيقاع النمو النفسي لا يتداخل مع بقية أمثاله مثل الحركي، العقلي، الدوافع النفس جنسية، والروابط، مما يلزمنا بأن نعتبر كل عنصر منها وحدة قائمة بذاتها حتى لو سلمنا بأن الأمر لا يتعلق باستقلال وحدة عن مثيلتها استقلالا تاما حيث إنها متداخلة وبعمق في إطار الوحدة العضوية المتكاملة للجسم. يجب أن نذكر هنا أن الأعوام الثلاثة الأولى

تغطى مرحلتى النمو الأوليين وقد سبق أن تكلمنا عنها فى الجدول السابق الذى أيده كل من "فرويد و أريكسون".

١٣ - النمو الحركى

إن الأسس الرئيسية التى يبنى عليها النمو الحركى هى التنظيم الإستاتيكى والديناميكى للتحرك، كذلك الرسم التكوينى للجسد- وبعد ما يجتاز الطفل مرحلة النمو الفعلى للطفولة فإنه يجد نفسه وعبر شهوره الأولى فى مرحلة حركة رد الفعل، أى الحركة الأوتوماتيكية غير المقصودة والتى توصله إلى تحقيق ما يريد.

إن رد الفعل الموجود فعلا فى الطفل حديث الولادة يتيح له أول أشكال التكيف بصورة تجعله يتقبل الطعام ويتصرف بطريقته الخاصة إزاء تصرفات أمه تجاهه. غير أن ردود الفعل هذه وبتكوينها الهيكلى لا تسمح له بتقارب إيجابى مع بيئته المحيطة به حتى لو كانت محدودة بمهده وغرفته ما لم يصل هذا التكوين الهيكلى إلى مرحلة يمكنه فيها السيطرة على عضلاته. ونورد هنا الجدول الزمنى لمراحل السيطرة على عضلاته تلك:-

السن	النشاط الجسمى
شهر واحد	حركة تنشيطية للرقبة التى تتدحرج يمنة ويسرة فى شكل منحنى- يرفع رأسه وقتيا- ينظر إلى ما حوله نظرة طائشة- ينظر إلى نور الشباك أو إلى أى شئ مضئ أو ما يقع فى نطاق نظره.
شهران	يرفع جذعه فى حركة انحنائية- يحرك رأسه دائريا لمتابعة شخص ما يتحرك أمامه.
ثلاثة أشهر	يمسك بشئ ما فى يده وينظر إليه- يحدق ولمدة أطول فى شخص أو ضوء أمامه ينظر إلى يده فى حركة رد فعل تنشيطى.
أربعة أشهر	يأخذ أوضاعا متجانسة- يمكنه الجلوس مستندا لفترات صغيرة.
خمسة أشهر	يجلس معتدلا، رقبته مستقيمة ثابتة، يمد يده فى انحناءة- يمسك بالأشياء التى أمامه إذا لامسها.

ستة أشهر: يعتدل من الانحناءة إلى الاستقامة، يجلس على مقعده- يقترب ليمسك باللعب، ويمكنه التقاطها إذا وقعت منه وكأنها في متناول يده.

سبعة أشهر: يجلس دون مسند ويعتدل ليجلس- يتحرك بنشاط- يضرب، يمد يده ليلتقط الأشياء القريبة- يلاحظ الأوساط الجديدة إذا ما خرج مع ذويه.

ثمانية أشهر: يقف على قدميه بمساعدة شخص ما، يلتفت بانحناءة، يمسك بشئ ويحاول رمي شئ آخر، يعض، يمضغ ويختبر الأشياء، يغمض عينيه إذا ما اقترب منه شئ ما إلى حد كبير.

تسعة أشهر: يأكل بمفرده قطع البسكويت- يمسك بأصابعه- يقف مستندا إلى الأثاث، ينثني إلى الأمام ويقف مرة أخرى بمفرده.

عشرة أشهر: يتعلم المشي على أربع- يستكشف أجزاء اللعب ويتعرف على معالمها.

الشهر الحادى عشر: يستدير ليقف- يسير حول حافة السرير بضع خطوات إذا ما أمسكنا بيده- يدخل يده بين فواصل السرير.

الشهر الثاني عشر: يقف بمفرده لفترة وجيزة- يضع اللعب ويأخذها من علبتها.

"هذا العرض أورده كل من جيزل وشيرلي"

إن مراحل النمو فى قانون ما قد تكون عامة بالنسبة للأفراد غير أن سيرها قد يختلف من شخص لآخر. وعموما فإنه وفيما يتعلق بقوانين النضج فإن التنظيم الحركى هذا يحدث حتى دون تمارين وظيفية لها أو دون تدريبات عضلية كذلك. ويبدو هذا الأمر فى أجلى صوره من ظاهرة نمو القدرات المتعلقة بالمشى التى تعتبر إحدى مظاهر السلوك الحركى التى تمر بمراحل تنظيمية أو إعدادية متعددة لدرجة أنه لو حللنا وحدة واحدة منها لتبين لنا مدى تعقيدها بالرغم من أنها تبدو لنا مسألة غاية فى السهولة والبساطة.

ولقد درس "جيزل" النمو الحركى لدى الطفل بعد أن أطلق العنان لجسده ليتحرك بحرية عاريا وعلى مدار يوم بطوله. ولعله يكون من المفيد القول بأنه حتى الطفل المقيد ولمدة طويلة تنمو كفاءاته فى نفس الفترة الزمنية للأول أى خلال ١٢ شهرا وبنفس القدر بحيث يكون فى نهايتها قادرا على المشى.

ولاشك أن بعضا من التمارين هو أمر مطلوب خاصة لتنشيط حركة العضلات الوليدة حتى لو نمت تلك العضلات فى غيبة تلك التمارين.

وإذا ما درسنا التصرفات الحركية للطفل خلال العام الأول من عمره فإننا نلاحظ أن التقدم التكوينى لحركاته يسير فى خط متواز مع نموه الجسدى بحيث يكون عندنا ما نسميه "رسم تخطيطى مبدئى للجسم" أى خريطة حركية له تعمل من خلال تشغيلها على توصيل الحركات المختلفة إلى مختلف أجزاء الجسم أو إلى السيطرة على دوائر التحكم فى هذه الحركات والموزعة على مختلف مناطق الجسم.

ولاشك أن النظام بالنسبة للجسم يكون أبعد ما يكون عن الكمال كذلك الحال بالنسبة لعملية التنسيق أو الترابط بين أجزاء الجسم سواء أكان هذا التنسيق إستاتيكيا أم ديناميكيا. غير أنه وعند هذه المرحلة من العمر يكون النمو التالى لها وبناء عليها نموا ذا عناصر جديدة أكثر اندماجا عن سابقاتها.

أما فى العام الثانى من الحياة فإن النمو الحركى يبدو على هيئة ظاهرتين: ظاهرة التنقل من مكان، وظاهرة الاستعمال اليدوى، وتولد بدل عادة الحبو على أربع- الموجودة ما بين العام الأول من عمر الطفل والسته أشهر التالية لهذا العام،- وبالتدريج مرحلة السير.

أما فى عمر العشرين شهرا فإن خطوات الطفل تأخذ فى الانتظام وتكتسب طابع الثقة والتمكن. أما فى عمر سنتين فإنه يسير بلا مبالاة حتى وهو يصعد أو ينزل السلم.

وتتأكد الحركة بمختلف وجوهها، وترسخ إمكانياته فى الحركة الذاتية فيما بين السنتين والثلاث سنوات. وتتوافق حركات المشى كذلك فى هذه المرحلة حتى حركات الأيدى وعملها سواء أكان تحركا متوازيا أو منفصلا بصورة تظهر كفاءتها الفردية أو الجماعية مع بقية الأطراف.

وهذه الظواهر وفق ترتيبها وعبر وقتها تتزامن مع مرحلة السيطرة على النفس التى يكتسبها الطفل، كذلك تتزامن مع الشعور بالاستقلال عن الأم التى لم يعد يربطه بها ذلك الرباط السلبى- طلب الرعاية والانتباه وهو الأمر الذى كان موجودا يوما ما.

إذن فمستويات النضج تلك- سواء أكان نضجا بدنيا أو نفسيا حركات تحقق وعلى المستوى النفسى خطوة إلى الأمام نحو الاستقلالية الذاتية.

٢ب- النمو العقلى والإدراكى.

إن أكثر الأبحاث فعالية، التى أجريت على نمو الذكاء عند الطفل من الميلاد حتى مرحلة المراهقة هى تلك التى قام بها "جان بياجيه" وعلى درب هذا المؤلف وعلى مدى تفكيره سنقوم بدراسة النماذج والخطوات التى ينمو من خلالها النشاط العقلى والإدراكى للطفل.

إن دراسات بياجيه تقوم على أساس افتراضين:-

١- أن الذكاء هو نوع من أنواع التكيف الذهنى العضوى مع البيئة.

٢- أن تفكير الطفل ينمو فى الأنا المركزية، أى أنه مركز الكون كله.

ولتوضيح هذين الافتراضين يمكننا القول أن بياجيه يفترض أن السلوك التوازنى يعمل بتأثير عاملين: التمثيل والموائمة - والمقصود بالعامل الأول هو أن ترد عناصر التجارب إلى عناصر أو قضايا عقلية قائمة بالفعل سواء أكانت تلك العناصر موروثة أو مكتسبة بالتجربة دون أن نحقق لها أية إضافات أو تعديلات وعادة ما تكون هذه العناصر مكتسبة بالتفسير أو الشرح أو المشاهدة... إلخ.

أما تعبير التكيف أو الملاءمة فالمقصود به، هو ذلك العنصر المكمل للأول أى بعد أن يتمثل المرء تجربته الجديدة ويقوم بتعديل أنماط سابقتها المكتسبة من قبل على أساسها، وهنا يكون اكتساب الأنماط الجديدة أكثر احتراما ورسوخا من التى سبق اكتسابها.

أى أن التكيف الذكى هو ذلك الذى يحدث بعد أن تتماثل قضيتان متزامنتان يوازن بينهما بحيث تصحح إحداهما الأخرى.

بمعنى أن الذكاء الناضج هو الذى يبنى على التوازن الفعال والمتكامل للكفاءتين معا أى أنه المقدرة على التفسير الخلاق العادل للحقيقة أو المبادرة إلى هذه الحقيقة بأكثر الطرق إيجابية وتجردا من الأهواء.

أما الفرض التفسيرى الثانى والذى يطرحه بياجيه وهو مركزية الأنا فى تفكير الطفل فهو يعنى أن الطفل يميل إلى عدم الالتفات أو إلى عدم الأخذ فى الاعتبار أن هناك وجهات نظر أخرى غير وجهة نظره هو قد تكون مختلفة معها. وهذا الميل أو هذا الاتجاه من ناحية الطفل هو الذى يحدد الشكل الذى يبدو من خلاله فكره والذى يجعله يعبر عنه بدلا من أن يقوله، كما أن هذا الميل أو الاتجاه يحدد كذلك عنصر القناعة لديه وهو الذى يقسم، كذلك، الواقع المحيط به من منطلق خبراته وتجاربه الشخصية.

وسنعود إلى هذا الموضوع فى حديث لاحق.

ولنحلل الآن الخطوات الرئيسية التى يسير وفقها النمو العقلى للطفل كما ارتآه بياجيه وخلال فترة الثلاث سنوات الأولى من العمر ولمزيد من الاستيعاب تلقى نظرة على الهيكل التحليلى التالى من رأى بياجيه:

خطوات النمو العقلى

الســـــن	فترات التطور	مراحل التطور
١ شهر	أول فترات الحس الحركى	مرحلة الذكاء فى الإدراك الحركى "من سن الميلاد إلى سن العامين"
٢ – ٤ أشهر	ثانى فترات الحس الحركى	
٤ – ٨ أشهر	ثالث فترات الحس الحركى	
٨ – ١١ شهرا	رابع فترات الحس الحركى	
١١ – ١٢ شهرا	خامس فترات الحس الحركى،	
١٨ – ٢٤ شهرا	سادس فترات الحس الحركى.	
٢٤ – ٢٨ شهرا	فترة التفكير	مرحل الذكاء المحسوس على مستوى التفكير الملموس من ٢ إلى ١١ سنة
٤ –٧ سنوات	فترة التفكير التخمينى السابق للتحريك	
٨–١١سنة	فترة التفكير الحركى الملموس	
من ١٢ سنة فأكثر	فترة التفكير الحركى المحدد	مرحلة الذكاء المحسوس على مستوى التفكير اللفظى الشائع الاستعمال "ما بعد ١٢ سنة"

إن النمو العقلي أو المعرفي هو ذلك الذي يكون وليد العامل الناتج من التأثير المتبادل لمختلف العناصر الموجودة في الشخصية "الحركية- العقلية- الدافعية والتبادلية".

ونلاحظ هنا، وقبل كل شئ، أن الطفل يميل إلى أن يكون له علاقة أو صلة بأمه والبيئة المحيطة منذ أول أيامه الحياتية مستعملا أو مفيدا لما لديه من الإدراك الحسي المتواضع والمتنوع، وعلى ذلك فإننا نجد أن الفم يسبق العينين والسمع يسبق اليدين، رغم أنها كلها وسائل اتصاله بالبيئة المحيطة به. إن الفم يكون وسيلته الوحيدة للاتصال بجسد أمه، بل هو كذلك الأداة التي يستكشف بها بل ويحلل بعض أجزاء جسده والأشياء الأخرى التي تقع في متناول يده، لذا فإنه يمكننا القول أن الطفل يعرف عن طريق فمه إلى جانب يديه مختلف الأحاسيس.

إن الطفل يتنبه إلى المصادر الضوئية، وهو على مدى أسابيع محدودة يتعلم كيفية تتبع تحرك تلك المصادر بتحريك عينيه.

ومما لاشك فيه أنه يتعرف كذلك على الأشكال، وخاصة أنه يألف وفي زمن قليل جدا وجه أمه وخاصة إذا ما كان في مواجهته. ثم يبدأ في الشهر الثالث أو الرابع من عمره في التعرف على الأشكال الهندسية البسيطة، ولقد اتضح ذلك عندما وُضِعَتْ أمامه أشكال مسكرة وأخرى غير مسكرة. ويترك ليتصرف على سجيته في اختيار إحداها، بل لقد لوحظ أنه عند الشهر الخامس والسادس من عمره يكتسب المقدرة أو تكون عنده القدرة على تمييز الأعماق، ولقد لوحظ ذلك عندما وضع طفل ما فوق لوح من الزجاج على أحد جانبيه ورقة مقواة فقد تحرك بهدوء وأمان فوق الجزء الأول وعندما تعداه انتابه شعور بالخوف حيث أدرك الفارق الموجود بين الجزأين.

ويمكن القول أن الطفل يقضي العام الأول من عمره في بذل جهد لترتيب العديد من المنبهات التي تصل إليه ليضعها في أطر موحدة ذات معان محددة لكل.

وأهم الصعوبات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة من العمر هي كيفية التعرف على الأشخاص أو الأشياء التي تقدم إليه بأشكال مختلفة عن المألوف، وعلى ذلك فإنه وفي خلال العام الأول من عمره ترسخ أسس المعرفة الإدراكية لديه، والتي تشكل صفة الدوام أو الثبات أهم أركانها. ونحن نقصد هنا بالثبات الإدراكي ذلك العنصر أو تلك الظاهرة التي تجعلنا نتعرف على شئ ما حتى لو تعددت أو اختلفت مظاهر تواجده.

ويشهد العام الأول كذلك- علاوة على قدرة الإدراك الحسي، ميلاد التفكير الذى هو الظاهرة المركزية لحياتنا العقلية، وهو قضية التكيف ووسيلة الالتقاء تقدما وعمقا بين أنفسنا وبين الواقع المحيط. وإذا ما وضعنا هذه العناصر كلها فى الاعتبار لتبين لنا مدى التقدم الهائل الذى يحرزه الطفل فى عامه الأول فى مجال نضجه الفكرى، وإذا كان حقا أنه لايستطيع أن يميز -وبصورة قاطعة- نفسه عن الواقع المحيط به، ويبدو كأنه يطوع هذا الواقع لاحتياجاته البدنية والمعرفية فإنه من جهة أخرى وعن طريق هذا الالتقاء المبدئى مع الواقع أو تطويعه المبدئى له هذا يمتلك الأدوات أو الوسائل التى تتيح له في المستقبل تكيفا أفضل. ولاشك أن أولى علامات التفكير عند الطفل أو تكيفه العقلى ذات طابع تقليدى مبعثه الدوافع أو الانفعال. ومن الصعب وجود مثل هذه العلامات التفكيرية لدى الطفل فى الأربعة أشهر الأولى من عمره، وحتى لو كان هناك نشاط عقلى خلال هذه الفترة فلا شك أنه سيكون محصورا فى التفكير الفضولى، وإلى الحاجة للتوجيه اللذين ينشأ عنهما رد فعل (وهو ما يسميه بياجيه بالمرحلة الأولى للأعمال الحسية الحركية). كذلك هناك الربط والتنسيق بين رد الفعل والردود التى تنتج عن مؤثرات خارجية (وهى المرحلة الحسية الحركية الثانية) أما مرحلة النمو العقلى الثالثة والتى تنحصر فى الفترة من أربعة إلى ثمانية أشهر الأولى للعمر فيرى بياجيه أنها الفترة التى يبدأ الطفل فيها فى التفكير فى الردود التى يرد بها على مؤثرات البيئة المحيطة به، ويصبح كذلك قادرا على البحث عن أشياء بعينها بحث القاصد لذلك، أى أن التفكير فى هذه المرحلة أصبح مبنيا على القدرات المرتبة الأكثر تعقيدا للدرجة التى تجعله يستحضر للذهن أشياء قد تغيب عنه لفترة.

ولقد قال التحليل النفسى عن هذه الفترة بالذات، والهامة فى نفس الوقت بالنسبة لمراحل النمو العقلى للطفل، قال بأنها مرحلة الإيهام حيث إنها محطة ميلاد التفكير الحقيقى الصميم، ويبدو أن الطفل فى سن الستة أشهر لا يبكى عندما تحين ساعة رضاعته حيث إنه قادر على تخيل وجود صدر أمه أو زجاجة الرضاعة كما لو كانا فعلا موجودين وعليه فإن الشد العصبى الناتج عن الإحساس بالجوع يقل، لا لأن ما يرضيه موجود فعلا بل لأن تخيله العقلى يجعله يحس بهذا الرضى.

وقد يكون من المحتمل أن يحدث هذا الرضى وأن يجد الفكر بصورة مشوشة بحيث تختلط فيه صورة الخيال بحدود الواقع الحقيقى. غير أنه قد يكون من المفيد هذا التشوش حيث إنه يتعلم منه كيف يكون الواقع، أى كيف انتظار الطعام الحقيقى. ولعل هذه الظاهرة

تعطى معنى كيف يمكن أن يكون الإنسان رهينة ذاته، ولعلها ظاهرة إيجاد أو بعث التوازن المفقود الناتج عن التزايد المضطر للحاجة إلى الطعام.

ولقد حدد بياجيه مرحلتين أخريين أساسيتين للتنظيم العقلى، ألا وهما المرحلتان الرابعة والخامسة لعملية الإحساس الحركى، يتم خلال المرحلة الرابعة ظهور استعداد الطفل لترتيب بعض الأشياء الأولية التى تصل إليها يده، أما فى المرحلة الخامسة للحس الحركى فانه يبدأ فى مرحلة التجربة النشطة لهذه الأشياء، ويكون هذا فى الفترة ما بين الشهر الحادى عشر والثامن عشر. وهى السن التى يقول عنها بياجيه أنها الفترة التى تتميز باتجاه الطفل للاكتشاف الإيجابى للبيئة والأشياء المحيطة به مع تنويع فى تصرفاته. ولعله وفى هذه الفترة يكون الطفل فضوليا، إنه يميل إلى تملك الأشياء ورميها وملاحظتها وهى تسقط.

أما فترة الـ١٨- ٢٤ شهرا فإنها تشير وفق رأى بياجيه إلى المرحلة السادسة لعملية الحس الحركى، وهى التى يظهر خلالها تشوق الطفل إلى لعبته الغائبة ومحاولة التعبير عن الرغبة فى وجودها- كما تظهر كذلك لدى الطفل بعض عمليات التوافق العقلى أو اختراع وسائل تكيف أو ردود أفعال حسية جديدة. أما الفترة من الشهر ٢٤ إلى الشهر ٤٨ فإنها الفترة من العمر التى نعتبرها وفق ما عرفها به بياجيه من أنها فترة ما قبل الفكر الاستدلالى والتى تستمر حتى الفترة من سن الـ١١ إلى الـ١٢ سنة، وهى تتميز بالمقدرة على التفكير المحدود إلى حد ما، المعتمد على التفاصيل الفكرية دون العموميات.

ويلاحظ فى هذه الفترة ميل الطفل إلى النشاط التقليدى وتنويع أشكال اللعب وتكوين مرحلة لغوية خاصة به، وهى عناصر تشحذ نمو العملية الفكرية لديه، وهى كذلك العوامل الثلاث التى يضع فيها بياجيه تفسيرات مختلفة فيما يتعلق بصلتها بالذكاء فى مفهومه من حيث إنه عنصر التوازن الأساسى بين قضايا التطابق والتطويع. والواقع أن كل أنشطة التقليد- أى الإحساس بالحاجة إلى إنتاج شئ ما شبيه بما نلاحظه فى الحياة- ما هى إلا دليل أو شاهد على وجود لحظة يسود فيها التزامن للتطويع، ناشئة عن تكيف العقل معَ الواقع.

أما اللعب فما هو إلا العنصر المستوحى أساسا من الحاجة إلى التقليد أو أنه استيعاب الواقع وفق تفسيره أو احتياجاتنا له. مع ملاحظة أنه إذا انطبقت هذه التعريفات على الألعاب الرمزية فإنها كذلك وبصورة أقل تنطبق على الألعاب الأخرى مثل ألعاب التمرين أو البناء التى تنطوى على عناصر التطويع.

أما فيما يتعلق بالمحصلة اللغوية فهى العنصر أو العامل الذى يكون بديلا أو مناويا لعوامل التقليد والتطويع، ويلاحظ هذا العامل عند استخدام تعبير لغوى أو كلمة للإشارة إلى موضوع أو شئ أو موقف شائع أو عام بالمقارنة بأشياء محددة معروفة، أما التطويع فهو كل محاولة لتقليد الكلمة أو الجملة التى يستعملها الآخرون، وذلك عند الحاجة إلى تحويل هذه الكلمات أو الجمل إلى تجربة ملموسة.

ومن المهم فهم النمو اللغوى عند الطفل- وإلى حد ما- على أنه استمرار للعام الأول من عمره، إن تسمية شئ ما بالنسبة له تعنى تناوله له بفمه تماما. غير أنها مرحلة منتهية حيث تأخذ المرحلة اللغوية بعدها فى التقدم لتأخذ دورها كوسيط بين المرحلة الفكرية وتلك اللفظية، وهو ما يطلق عليه تعبير "الوسيط اللغوى" والذى يتمثل فى الإعلان أو الإفصاح عن المقدرة الذكائية لدى الإنسان الرشيد.

ولا يمكن أن ننتظر من طفل هذه المرحلة من العمر (١-٣ سنوات) أن ينطق بتعبيرات بمعنى الكلمة، غير أنه تتكون خلال هذه المرحلة بعض أنظمة التعبير حتى غير الإرادية منها بحيث تكون بدورها الرسم الكروكى للتعبيرات المستقبلية، وهذا الرسم الكروكى أو مسودة التعبيرات تتضح معالمها فى نهاية فترة النمو العقلى وتكون ذات طابع الشئ المنظم المتحرر (المنطلق) ذى الصيغة المحسوسة الذى له صفة التصميم والاستخلاص.

٣-جـ: النمو الانفعالى.

إن ردود الفعل الانفعالى لدى الطفل فى أشهر عمره الأولى تكون معالمها عادة أقل تحديدا أو وضوحا بالنسبة لتلك التى تكون لدى البالغ، وغالبا ما تكون وفق الظروف المحيطة به غير ذات طابع ثابت، بل وفق ما يستثيرها من مواقف حيث إنها حالة نفسية لم تتم السيطرة عليها بعد، ولم تأخذ الطابع الاجتماعى الذى تسيطر عليه الاحتياجات الوقتية. وإذا فإن ردود الفعل هذه عندما تظهر تكون بشكل إجمالى مطلق، ولعلنا نفترض أنه وفى بداية الحياة فإن ردود الفعل هذه تكون ردود فعل يسودها الطابع السلبى، باعثها أن الطفل قد أصبح فى بيئة تختلف اختلافا تكوينيا كبيرا عن تلك البيئة التى كان فيها أثناء فترة الحمل وتلك البيئة الجديدة تطلب من الوليد أن يبذل جهدا كبيرا حتى يستطيع أن يتأقلم معها.

ويقول بعض المؤلفين أنه فى عمر الثلاثة أسابيع تبدأ أولى مراحل ردود الفعل المعبرة عن الألم أو التضرر، وتتمثل خارجيا فى الشد العصبى أو تغير فى طريقة التنفس أو البكاء.

هذا الألم أو التضرر البدائي يتفرع منه وفي سن الخمسة أشهر انفعالان متميزان كلية أحدهما عن الآخر، وهما:- الخوف- والجزع، والثاني الغضب أو المبادرة بالاعتداء "العدوانية"- ويكون مبعث الخوف هنا ضياع الإحساس بالعون أو المساعدة، كذلك مباغتة حالة سمعية أو بصرية.

أما مظاهر الغضب فإنها تبدو غالبا عندما لا يجد الطفل العناية أو الاهتمام الذى يتوقعه ممن يعهد إليه بالاهتمام به أو رعايته، أولا يكون الاهتمام على الشكل المطلوب أو إذا لم يأت فى الوقت الذى ينتظره فيه الطفل.

ولاشك أن سلسلة الانفعالات تلك مرجعها إلى الاعتماد الشديد للطفل على أمه، وأنه قد أصبح محور العالم.

إن الطفل والأم فى هذه الفترة يكونان فى خلال فترة الـ١٢ شهرا الأولى للحياة كنواة متحدة لحالة نفسية متبادلة لم تنضج بعد.

ولعل الطفل فى الأشهر الستة الأولى من عمره لا يميز انفعاليا أمه عن ذاته حتى لو كانت بالنسبة له شيئا يدركه، وخاصة أنها تتجاوب دائما مع مطالبه سواء عند الأكل أو الرعاية أو الحماية بصورة المتحمس أو المتعصب له، وعليه فإن الطفل يكاد يحس أنه سلطان متوّج ينال كل ما يرجوه.

إن حبه لأمه فى هذه المرحلة ما هو إلا حب لذاته، وخاصة أنه يحس بامتلاك جسد أمه لمجرد أنها تعطيه ثديها، وامتلاكها هى شخصيا لأنه يمتص لبنها "فمه وجسده"، إنها الفترة التى تتركز اهتمامات الطفل فيها حول نفسه وبقوة. إنه يحب أمه ويمتلكها فى نفس الوقت بهدوء وطبيعة فطرية، أى أنها اللحظة التى تترك آثارها التى لا تمحى فى بنيتنا النفسية والتى تترسخ وتتعمق خلالها أطر علاقاتنا الحياتيه سواء المبنية على حب الذات أو الانفعالات النفسية، أو احتياجاتنا المراد تحقيقها، أو الرغبة فى الامتلاك أو الثقة بالنفس، ولاشك كذلك أنها لحظة تمثل للطفل الذى لا يملك بعدُ إمكانيات إيجاد علاقة بينه وبين أمه أو يراها علاقة جزئية تمثل لحظة عدم القدرة على أن يضع تلك الأطر الأساسية موضع الرضى لديه مما يولد لديه إحساسا بصعوبة التأقلم والنمو.

ولو ألقينا نظرة شاملة على الحياة الانفعالية للطفل خلال أشهر عمره الستة الأولى كذلك علاقاته وسلوكه فإنه يمكننا التأكيد علي أن كل شيء يسير وفق قانون أو مبدأ اللذة

الفورية" ولعل تصرفاته خلال هذه الفترة تظهر كيف أنه يريد إرضاء كل رغباته واحتياجاته بصورة فورية وأنه لا يمكنه أت يتخلى عن ذلك ولو لفترة وجيزة، إنها تصرفات مأخوذة من مبدأ الإحساس بالمتعة، ورغم أن هذه التصرفات تتغير بمرور الأعوام وفى مراحل النمو التالية حتى فى مراحل البالغ نفسه إلا أنها ثابتة لا تتغير خلال فترة الستة الأشهر الأولى من العمر.

غير أنه وعند حلول الشهر السادس من العمر فإن تجربة جديدة تدخل إلى حياته، إنها تجربة مأساوية تثقل كيانه النفسى، إنها مرحلة بداية ابتعاده عن أمه ولو جزئيا، إنها فترة الفطام التى يبتعد فيها عن التغذية من أمه إلى التغذية المعقدة، إنها الفترة التى تعتبره أمه فيها شخصا أكثر نضجا من ذى قبل، وهى الفترة التى فيها تعتبر الأم أن زيادة كمية الطعام لطفلها تعنى مزيدا من النمو.

أما بالنسبة للطفل فالأمر يختلف، إنها لحظة الألم والمعاناة بالنسبة له- إنه لاشعوريا يحمل نفسه بعض الذنب فيما حدث، أى يحدث له بعض مما يسمى بعقدة الذنب، ولاشك أنه منذ هذه اللحظة لن يسود علاقته بأمه طابع الحب، بل لعله سيكون إحساسا معاكسا تماما قد نسميه نحن إحساس الكره حيث إن مرحلة تعبيراته مازالت قليلة، وسيحتمل فى داخله إحساسان أحدهما حبه لأمه التى لا يقدر على الاستغناء عنها والآخر عدم العفو عنها لأنها انفصلت عنه وأصبحت شيئا مستقلا بذاته.

ولاشك أن انفصاله هذا عن أمه سيكون دافعا له لأقلمة انفعاله مع الموقف الجديد حتى لو كان أكثر تعقيدا من سابقه، كذلك ستكون هناك مشكلات يجب أن يتعامل معها ويحلها بمبدأ الأمر الواقع.

إن انفعالاته فى نهاية العام الأول من عمره ستكون هى نفسها السابقة المحكومة بعناصر الخوف والجزع والغضب أو المبادرة بالعدوان.

إن الخوف فى مرحلة العام الثانى للطفل يكون محكوما أو مسيطرا عليه أو محصورا فى نوع التربية التى تلقاها، أما الغضب فيكون رد فعل مرتبطا بمعارضته أو إيقافه فيما يريد تحقيقه أو ما كان يتوقع حدوثه، وحيث إن إمكانية تحقيق ما يريده تبدو ضئيلة فغالبا ما تحدث نوبات ردود الفعل الغاضبة لديه فى سن العامين هذا- وتكتمل الصورة إذا نظرنا إلى ردود فعل النصر الذى يحرزه لأى سبب من الأسباب، إنها ردود فعل مرتبطة بالنجاح الذى يحرزه فى مجال ما.

وفى إطار الوجدان أيضا لابد أن نسجل أن الطفل يعبر فى هذه السن من مرحلة الثنائية الوجدانية مع أمه إلى تلك الثلاثية مع والديه، ولقد تختلف الصورة العائلية فى نظره بين شكل يدركه وشكل يتمثل له وفق الأنماط والتصرفات التى تقع أمامه والتى تميز له شكلا عن الآخر.

ولاشك أن شكل أمه يبدو أكثر دفئا من شكل أبيه، ومع هذا فإنه لا يستطيع التفرقة الجنسية بينهما أو إدراك العلاقة التى تربطهما، ولعل هذا ما سيقع خلال المرحلة التالية. غير أنه يكون أكثر استقلالية عن ذى قبل، أو يستطيع أن يبتعد أو ينفصل عن أبويه ثم يعود إلى الاقتراب أو الالتصاق بهما، أى أن لديه الآن المقدرة على أن يأخذ ويترك- أن يقبل أو يرفض أى أن لديه الآن أساسيات عناصر التصرف.

٣-د النمو النفسى الجنسى

لقد أعطى التحليل النفسى أهمية خاصة لهذا الوجه النفسى للطفل. ولقد كان فرويد أول من أعلن عن وجود حياة جنسية حتى عند الطفل، غير أنه يتعين أن نوضح أن تعبير "الجنس أو جنس" الذى استعمله فرويد لا يقابل المعنى المتعارف عليه الشائع الاستعمال بالنسبة لهذا التعبير، أى النشاط الذى تقوم به الأعضاء التناسلية، بل إنه يعنى كذلك كل النشاطات المثيرة التى تعمل لإرضاء الحاجة البدنية الأساسية مثل الجوع وقضاء الحاجات... إلخ، والتى تكون مصحوبة عادة برضاء مستمر حتى أنه يوازن الرضاء الجنسى التناسلى عند الكبار، ولعله قد اتضح الآن وبعد ما تقدم أن هناك جنسية طفولية.

ولعل الفضل يرجع إلى فرويد فى وصف الخصائص المهمة لهذه الجنسية الطفولية وتحديد توقيتاتها -أزمنتها- النفسية المرتبطة بنموه، ولقد أعاد العالم "أريكسون" النظر فى نظرية "فرويد" تلك بل وتوسع فيها حيث أضاف إلى أبعاد الجوانب الفريزية التى أعلنها "فرويد" الأبعاد التى أعطاها "فرويد" فى مجال التدفق الشبقى، أى تلك الطاقة التى جعل أساسها الدوافع والمحركات الجنسية- تعداها إلى محاولة إيضاح وبيان الصفات الشخصية والتداخلات الاجتماعية المرتبطة بمراحل النمو الجنسى، والمكتسبة وفق النماذج الفردية كل على حدة وفى فترة عبوره من مرحلة نمو جنسية إلى الأخرى ، ويوضح الجدولان التاليان تلك النماذج التى أوضحها كل من "فرويد" ، و"أريكسون" على أن نعود إلى دراستها بتعمق فيما بعد.

فترات النمو النفسى الجنسى وفق مدرسة

التحليل النفسى الكلاسيكية، وهذا الجدول يرجع إليه

بعد الانتهاء من قراءة النص

السن	الفترة	مصدر المتعة	التفسير بالنسبة للنمو النفسى الجنسى
الـ١٨ شهرا	الفم	الشفاه، الفم، المص، الأكل، مص الإبهام العض عند بدء ظهور الأسنان	- الاستقلال عن الآخرين- التعرف بواسطة الفم- التمييز- التعرف- الامتلاك- الثقة- العدوانية بالفم التهكم- المناقشة. -أساس هذا أشكال تشخيص الأمراض النفسية الآتية:- عدم الإشباع الغريزى- الإحباط العصبى- الهوس- الإحباط النفسى- انفصام الشخصية- أو: الإثم أو الشر على مستوى الجريمة- الابتذال- اللواط الأنثوى- إدمان المسكرات- المخدرات.
الـ١٨ شهرا إلى ٣٦	الإخراج	الإحساس بالبهجة الناتجة عن عملية الإخراج علاوة عن السيطرة العضلية	-صفة ملازمة الإخراج العناد- البخل- الدفع -صفة الطرد الشرجى- حازم- مدمر غير مرتب- أساس هذا أشكال أعراض الأمراض النفسية الآتية: الشك- الوسوسة- الظلم- أو اللواط الذكرى- السادية- ماسوشية الضعف.

من العام الثالث إلى الخامس	عقدة أوديب	البهجة التي ميعثها الأعضاء التناسلية والخيال المصاحب لها مع الاهتمام بالنوع الآخر	التحقيق من الوالدين عند حل عقدة أوديب - نمو الأنا العليا- تقبل دور السن والتنوع. أساس كل هذا أشكال التشخيص المرضى النفسى الآتى: الإحساس بالدونية "القلة" القلق، الهستيرية العصبية والخوف أو كره النوع- الطموح الشارد، المغامرة- الرغبة فى الرجل- التدلل- التعرى.
من العام السادس حتى البلوغ	مستترة	مغالية الاهتمامات الجنسية- البهجة الآتية من العالم الخارجي مع الفضول وحب المعرفة بالطرق البديلة.	النمو الاجتماعى بالوجود فى المدرسة الابتدائية- اكتساب المعرفة والمهارة المصاحبة لها وحل المشكلات اليومية.
المراهقة، سن النضج	تناسلية	السعادة الناتجة عن ارتباط مع الجنس الآخر	النرجسية الموجودة فى الفترة التناسلية تنتهى بالحب للآخرين ويبدأ الاهتمام بهم- حل مشكلة الوالدين.

مراحل وفترات النمو عند "أريكسون"

الفترة	الفترة النفسية الجنسية	المقابل لها النفس الاجتماعى	العلاقات القائمة ذات معنى
الطفولة ١-١٨ شهرا	تجسيد لأشياء مستلهمة أو مرئية	ثقة مطلقة- مقابل عدم الثقة	شكل الأم
الطفولة ١٨-٣٦ شهرا	الإخراج لكلا النوعين أو الحركات العضلية	الاستقلالية مقابل الشك	الأشكال الأسرية
سن اللعب	فضولى- انطوائى: مرحلة التعرف على عضو التناسل- حركة محدودة	مبادأة- مقابل الذنب	الأسرة الأساسية
سن المدرسة	مستتر	مهارة العمل مقابل الإحساس بالدونية	الجيران، المدرسة
المراهقة	البلوغ	الكرامة والمكانة مقابل التشتت	الشلة، الرئيس
الشباب	الميل للانتماء	الصداقة الحميمة- التماسك مقابل العزلة	الزميل سواء فى الصداقة والنوع تنافس/ تعاون
الرشد	الواهب	العطاء بدل المنع	العمل، المنزل الخاص
النضج	الاندماج	التواجد بدلا من الضياع	الجنس البشرى

إن الفترة الزمنية التى نحن بصددها مقسمة وفق نظرية التحليل النفسى إلى مرحلتين تمثلان خصائص مختلفة كلية بعضهما عن بعض بالرغم من عدم وجود فاصل قاطع بينهما.

المرحلة الأولى تمر عبر سنوات العمر من ساعة الميلاد حتى الشهر الثامن عشر، وهى المرحلة الفمية إنها المرحلة العاطفية من العمر التى تتركز مهامها فى الوظيفة الغذائية ويكون لها واجبان، التغذية والإرضاء الجنسى "شبقى"

وتعرف بعض الدراسات مرحلة استعمال الفم هذه بأنها مرحلة ذلك الجزء من الجسم المخصصة للبحث عن السعادة عن طريق الشفاه واللسان والفراغ الفمى كله وأنها إحدى أبرز ظواهر الإرضاء الجنسى فى هذه المرحلة، وخاصة مص الإبهام الذى ما هو إلا البحث عن البهجة بعيدا عن العملية الغذائية، واجتياز هذه المرحلة مرتبط بفترة الفطام والتى هى مرحلة الانفصال الجسدى عن الأم والتى تترك آثارها الدائمة فى الحالة النفسية للإنسان، وتفسير ذلك أنه -فى هذه المرحلة من العمر- تلاحظ بعض أغراض النزعة العدوانية لدى الطفل وقد فسّرها التحليل النفسى بأنها "سادية مرحلة الفم" والتى تعبر عن نفسها وبصفة خاصة بالعض أو الهجوم بالأسنان على الأشياء أو على الأم.

وإذا ما اكتمل النمو النفسى فى نهاية هذه المرحلة بصورة طبيعية، فيمكن القول بأن حجر الزاويه قد وضع فى بناء شخصية الطفل، وحجر الزاوية هذا يمثل الأهلية أو الكفاءة التى تجعل الطفل قادرا على تقبل نفسه والآخرين، وأن يفكر فى نفسه كإنسان طيب، وكذلك العالم المحيط به والآخرين. وباختصار فإنه يمكننا القول بأنه قد اكتسب الثقة التى هى مأوى الإحساس بالأمان والمقدرة على الاعتقاد فى حاجته للانتماء والاندماج فى الآخرين، ولقد اكتسبت هذه الثقة درجة من الأهمية جعلت البعض يعرفها بأنها الثقة الأساسية أو ثقة الأساس.

وعلى العكس من ذلك فإن الطفل الذى لايمر بهذه الفترة بصورة طبيعية يعانى خلالها من الحرمان أو عدم الاهتمام من قبل الأم، فلا شك أنه ينهى هذه المرحلة بخبرات عديمة الفائدة، وسيكونَ عدم الثقة مسيطرا عليه.

ولذا فلكى نتفادى هذا الموقف السلبى للطفل فإنه يتعين ألا تبتعد الأم عن طفلها أو أن يكون له مرافق يصحبه بحب وانتظام، كما يجب ألا يكون المرافق ذا عاطفة مبالغ فيها أو مضطربة أو ذا عصبية حيث تورث تلك الحالات أضرارا ملحوظة على شخصية الطفل حتى

لو لم تكن - كما ذكر العالم سبتز - على المستوى الذى تصل إليه مرحلة الطفل الذى يحرم نهائيا من رعاية أمه له.

أما المرحلة التالية فى سلسلة النمو النفسى الجنسى فهى المرحلة التى تكون ما بين الشهر الثامن عشر حتى السادس والثلاثين، وهى الفترة التى يكون الطفل فيها قد نضج أو تقدم نموه العضلى، وأصبح يتحكم فى عملية الإخراج، وهذا التقدم فى النمو العضلى مع المقدرة على السير يقابله أو يلازمه تقدم من نوع آخر ألا وهو الاستقلالية. ويكون إحضار وعاء الإخراج بالنسبة للطفل حدثا يوميا هاما يصحبه احتفال يشارك فيه الطفل، وبكل ابتهاج، ولاشك أنه يريد أن يبقى فى هذا الوضع - عملية الإخراج - ولأطول مدة يستطيعها إذ يلاحظ الاهتمام الذى يعطيه الوالدان وخاصة الأم لما يقوم به فى أثناء هذا الوقت.

هذا الموقف الانفعالى للطفل وتصرفه أثنامه- جعل "فرويد" يسميه أو يفسره على أنه مرحلة يستشعرها الهيكل النفسى فى هذه المرحلة، وأصبحت اللذة التى كان يستشعرها الطفل فى عامه الأول والتى كانت محصورة فى فمه أصبحت ذات إطار أكبر حيث كذلك المنطقة الإخراجية والتى تحتل بذلك المكان الثانى من أماكن نمو الطفل الجنسية الطفلية.

ولاشك أنه لو كان تفسير "فرويد" هذا يقدم بعض الملامح الصحيحة لهذا النموذج فإنه يخاطر فى نفس الوقت بأن يقلل أو يبسط وبصورة مبالغ فيها لتصرفات الطفل خلال هذه المرحلة من نموه، ومع هذا فإنه يمكن قبول هذا الوصف أو التعريف لعملية الإخراج هذه ولكن على أن نعممها، ولنرى أنه وفى كل مظهر من مظاهر تصرفات الطفل خلالها تبدو مظاهر الأخذ والاحتفاظ بها والترك أى محاولة البحث عن الأمان من خلال الممارسة المتبادلة للحالتين من حيث إنهما مواجهة للواقع. إن المرحلة الشرجية يمكن أن تترك أثرها على تكوين الشخصية من حيث إنها توجد بين الطفل وأمه نوعا من تبادل المنفعه وهو الأمر الذى يعود للظهور مرة أخرى ولكن بين الإنسان والمجتمع أو البيئة.

ولقد لُقبت هذه الظاهرة أيضا باسم السادية الشرجية من حيث إنها مظهر للبهجة فى السيطرة على التصرف والرغبة فى التحكم وممارسة هذه السيطرة مع النفس ومع البيئة فيما يتعلق بتكوين خصائص الشخصية والحاجة إلى ممارسة الواقع أو الابتعاد عنه، وهو الأمر الذى ركّزنا عليه عند التحدث عن الأنشطة التقليدية فى حالة اللعب أو الكلام فإن هذا التكوين يقول لنا أنه خلاف ما كان يقع فى ظل المرحلة الأولى للنمو فإن الطفل يجد نفسه

الآن مدفوعا لاتخاذ موقف إيجابى مع الواقع حتى لو استمر مسيطرا عليه وبصورة خافية ومطلقة، عامل الحاجة إلى تكيف نفسه بأن يكون داخل إطار مبدأ اللذة.

وإذا ما كانت العلاقة بين الطفل ووالديه وبيئته الاجتماعية المحيطة به ذات طابع يسمح له بممارسات متكافئة سواء من ناحية علاقاته أو تصرفاته إلى جانب الناحية العاطفية فيهما، وإذا ما كانت المشاعر الموجودة تضمن له اتزانا أساسيا، فإن الطفل فى هذه الحالة يبدأ فى المرحلة الثانية من نموه وقد امتلك أساسا متينا لاستقلالية شخصيته، فهو ملئ بالثقة والأمان (الخصائص الإيجابية للمرحلة الأولى) والاستقلالية (الخصائص الإيجابية للمرحلة الثانية).

أما إذا كان الوالدان غير مراعين له أو مبتعدين عنه فإن الطفل ينهى المرحلة الثانية من نموه بشخصية سلبية يسيطر عليها الشك والإحساس بالخجل.

٣- النمو الارتباطى

إننا ولكى نفهم فهما صحيحا حالة الطفل فلا غنى عن التعرف على الخطوات التى يمر خلالها الطفل حتى يصل إلى تكوين وتحقيق علاقة ما مع عالمه الخارجى.

إن الطفل يكتسب على طول فترة سنوات عمره الأولى الإمكانية والمقدرة على تكوين علاقات مع العالم الخارجى له، وكذلك الأشخاص المحيطون به، ويحدث هذا وبطريقة تبادلية مع نضجه المعرفى والدافعى.

ولندرس وبصورة أدق وأقرب الأنماط التى يمر بها أو يحدث من خلالها هذا الارتباط مع البيئة.

لقد تمت الإشارة إلى عملية الميلاد إلى أنها أولى خبرات الطفل فى الحياة، إنه أول انفصال له يواجهه فى حياته، إنه الحدث الذى قد يبقى عالقا فى ذهنه إلى الأبد، كما أن الطفل وللأسابيع الأولى من عمره لا يلحظ هذا الانفصال ولا البيئة الجديدة التى يعيش فيها والتى لاتبدو له بعد بيئة خارجية، بالنسبة له ذلك لأنه مازال غير قادر على أن يميز جسمه مما يحيط به.

وهذه المرحلة يطلق عليها «فرويد» المرحلة النرجسية، أما «سبتز» فيسميها مرحلة التفاضل، فإحساس الطفل في هذه الفترة يكون إحساسا بعدم الحاجة لأى شئ (يبدأ الطفل منذ شهره الثانى بالإحساس بالحاجة إلى الغذاء عندما يحس بالجوع).

إن تعبير «النرجسية الأولية» يرجع إلى الأساطير الأولى التي تعني «عشق الذات» ولقد استعان به "فرويد" لكي يدلل على أن الطفل وفي الشهور الأولى من عمره لايعترف بأي شئ خارجي عنه وأهم منه، وكيف أنه يعتبر نفسه بؤرة الحب، ويقف تعبير "الشئ الوحيد" على قدم المساواة مع التعبير الأولي، وقد استخدمته لغة التحليل النفسي كذلك.

إن تعريف التحليل النفسي لشئ ما يوضح أو يعني مدى استجابته، أي وصوله إلى شئ غريزي أو فطري معين، كذلك فإنه وبتعبير "مرحلة الشئ الوحيد" يشار إلى الحدث أو الشئ الذي لا يدركه الوليد أو الأحداث الخارجية التي لا تصل إليه أو ضآلة طبيعته، أما إذا تكلمنا عن مرحلة "عدم التمييز" فالمقصود بها كل المظاهر الطفلية التي تكتسب في أولها الطابع الجسمي، والتعبير هذا مازال محل جدل وتفسيرات أخرى في مجال التحليل النفسي.

إن الوليد منذ أيامه الأولى يظهر قدرته على التعامل عن طريق انفعالاته وتجاربه مع انفعالات الآخرين، فهو يدرك تماماً ما إذا كان مقبولاً أم لا من المحيطين به.. أما فيما يتعلق بعلاقته مع أمه فانه ينجح في التفاعل مع ذلك الجو العاطفي الذي تحيطه به، فمثلا إذا كانت الأم متوترة، ينتبه الطفل فوراً إلى ذلك لدرجة أنه يضطرب ويرفض ثديها أو يتوقف عن الرضاعة من آن لآخر.

وتتكون هكذا بين الطفل وأمه شبكة اتصالات، وأقل إشارة منها دليل على وجود حاجة ما لديه تستحسها الأم وتعمل على إرضائها، ولقد قام "سبتز" بدراسة هذه النماذج من الإشارات التي تنقلها شبكة الاتصالات تلك سواء بين الطفل وأمه في المرحلة الأولى، أو بينه وبين أشكال ما في بيئته في المرحلة التالية لها. ولقد استعمل هذا العالم تعبيرا "منظما" ليفسر بعض النقاط الحساسة في مراحل نمو الطفل، وليوضح أنه بين تلك النقاط تتولد تيارات نمو تتداخل فيما بينها أو تندمج لكي تنشأ بعد ذلك، ومن هذا الاندماج أسس لها كل نفسية جديدة على مستوى أعلى من التعقيد.

ويوضح "سبتز" أنه وفي مرحلة تالية لفترة الأسابيع الأولى من عمر الطفل تتولد رويدا رويدا بعض التنظيمات الأولية التي تسمح للطفل بالتقاط بعض الإشارات أو المنبهات التي على رأسها تلك المتعلقة بالرضاعة.

ويحس الرضيع وفي نهاية الشهر الثاني من عمره إحساسا بصريا باقتراب الإنسان منه، ويكون هذا بناء على إحساسه بحاجة فسيولوجية. إن السلوك الاشتياقي هذا المرتبط

بالحاجة يتطور ويتحسن فى فترة الشهر الثالث للطفل الذى يكون أثناءها قادرا على أن يتابع بعينيه وبتركيز حركات الوجه البشرى.

إن الوجه البشرى هو أولى الإشارات له، إنه الشكل المميز سواء أثناء رضاعته أو حركته فإن عينيه تبقيان دائما مثبتتين على وجه أمه. إن أول ابتسامة، أو بمعنى أدق الابتسامة التى يوجهها الرضيع إلى الوجه البشرى فى هذه الفترة من العمر حسب رأى "سبتز" ماهى إلا أول منظم نفسى، أو بمعنى آخر أول لبنة فى علاقته بالأشياء- إن هذا الشئ البشير أو الرائد فى مجال العلاقات لايعنى شيئا ذا قيمة بالنسبة للطفل لأنه مجرد مثل لإرضاء حاجة ما عنده، أما المرحلة التالية فى تنظيم مراحل العلاقات البيئية فهى المرحلة التى تلى مرحلة الشئ البشير أو الرائد إلى مرحلة الشئ الواقعى أى بين الـ ٦ - ٨ أشهر، فى هذا العمر لاتكون علاقته بأمه على أساس الإشباع الجسمى «البيولوجى» بل إنه يسعد لمجرد رؤيتها دون أن يكون لهذه الحاجة وجود، ويرفض الطفل أن يذهب إلى أشخاص مجهولين بالنسبة له إلا فى حالة وجود الأم (وتفسير ذلك أن الشخص الغريب بالنسبة له يعنى غياب أمه) كما أنه تصرف يعنى بداية الإحساس بردود فعل الألم والغموض بالنسبة له، وهذا يعنى أن الطفل قد اختار شيئه المفضل فعلا وعقد معه اتفاق علاقة محسوسة واقعية، ويطلق «سبتز» على هذا الاتفاق الرابطى الجديد بين الطفل وشئ ما هو خارجى عن عالمه اسم «المنظم الثانى» ويجب ألاَّ يتوقف دور الأم هنا عند الشعور بالأمان الذى يحس به الطفل بل يجب أن يكون نموذجا أو مثالا لما ستكون عليه علاقاته الاجتماعية الأخرى، أما فى العام الثانى من عمر الطفل وعندما يكون قد أقام علاقة مع شئ مكتمل واضح، ألا وهو الأب فيمكننا القول بأن الرابطة الرمزية قد تكونت لديه.

وأولى علاقات هذه الرابطة هى ما يعبر عنه الطفل بالرفض بأن يهز رأسه علامة «لا» وهو ما يعنى أن الطفل يرفض وضعا يفرض عليه أو حظرا على تصرفاته من قبل أمه، أو أن الطفل قد خرج كلية من مرحلة العلاقة الرمزية مع أمه إلى مرحلة إثبات أو إظهار استقلاليته، وهو الأمر الذى يعتبر حدثا قائما بذاته بصرف النظر عن علاقة الحب مع أمه، وحركة الرفض هذه تظهر فيه بين سن الـ ١٥ و الـ ١٨ شهرا، وقد سمّاه «سبتز» بالمنظم النفسى الثالث، وهو التصرف الذى يعنى ظهوره أن الخطوات الرئيسية لإقامة علاقات مع الأشياء قد تحققت.

ويتعين أن نبرز أن المرحلتين المنظمتين السابقتين لهذه الأخيرة ناشئة عن حافز أو عامل نابع من مبدأ إرضاء البهجة أو الرضا، أما عملية الرفض فى مرحلة المنظم الثالث فهى دليل على تكون العلاقة المرتبطة بمبدأ الحقيقة. والواقع أن الروابط أو الصلات التى كانت الأنا مركزا لها في الوليد سواء الإشارية منها أو الرمزية أصبحت ذات صبغة تفسيرية متعلقة بالغير، حيث إن الطفل يدخل عليها رموزا حركية ولفظية.

وتستحوذ ما يطلق عليه «الموضوعات الانتقالية» على أهمية كبيرة خلال فترة التطور الارتباطى فى حياة الطفل - إنها موضوعات أو أشياء صغيرة ذات خصائص متميزة لها من ناحية الملمس إذا كان ناعما أو ساخنا أو مبهجا، أو يميل الطفل وخاصة فى سنى حياته الأولى إلى الاحتفاظ إلى جواره ببعض الأشياء التى تقدم له ... إذن فهذه الأشياء تمثل له مرحلة الانتقال من الحالة الرمزية النرجسية إلى العلاقة الشيئية التى تكوّن فى هذه ما يحل محل الأمان الذى كانت توفره له أمه يوم أن كانت العلاقة بينهما فى سبيلها إلى النضج.

٤ - العام الرابع والخامس من العمر

الآن نبدأ فى دراسة تطور الطفل فى مختلف وظائفه خلال الفترة من العام الثالث حتى الخامس من عمره أى الفترة التى يلتحق فيها الطفل بمدرسة الحضانة.

لماذا يوجَّه الطفل إلى هذه المدرسة وفى هذه السن ؟ لأنه فرضا قد كبر بالقدر الكافى الذى يمكن أن ينفصل فيه، ولبعض ساعات عن أمه يوميا - لأنه أصبح مستقلا ذاتيا إلى حد ما - ولأنه بمقدوره الآن أن يندمج مع بيئة غريبة عنه، يحتاج إليها ويمكنه أن يستخلص منها العديد من المزايا، سواء فى علاقاته مع أقرانه أو لاستغلاله لمواد مناسبة لنموه، أو للخبرات التى يمكنه أن يكتسبها فى بيئة ملائمة له ... إلخ.

إن هذا لايعنى أن الطفولة لم تنته مرحلتها بعد، لأنه يتعين على الطفل أن يقوم بكثير من التجارب قبل أن يصل إلى مرحلة الصبا، ويمكنه أن يندمج أو يدخل إلى البيئة المدرسية الأكثر تعقيدا، أو التى تتطلب منه مزيدا من النضج.

إن من واجبات دور الحضانة أن تمهد له كل هذه الخطوات، ويكمن هنا السبب الذى يعطى أهمية كبيرة لمعرفة شبه تفصيلية للخطوات التى يتحقق من خلالها نمو الطفل.

ولنبدأ بدراسة مسارات التطور الرئيسية فى العوامل المؤثرة فى نمو الطفل خلال العمر المذكور.

١٤ - النمو الحركى

إن الفترة التى نحن بصددها تتميز وإلى درجة كبيرة بغزارتها الحركية والحسية. إن الطفل عموما فى فترة الـ٣ - ٥ سنوات يبرز حيويته ونضجه الحركى بنشاط متقد ومتفجر سواء بالداخل أو خارج المكان الموجود فيه - إنها الفترة التى لا يتعب فيها الطفل حتى تعتريه الرغبة فى غزو الفراغ المحيط به وأن يجتاز العوائق الموجودة معه فى بيئته.

إن احتياجاته تلك وثيقة الصلة بنموه الجنسى، وهو الأمر الذى سندرسه بعناية فيما بعد، والذى يجب أن يوضع فى الاعتبار لدى من يقومون على رعايته.

إن حركة الطفل فى سن الثلاث والأربع سنوات تفقد الطابع العشوائى، وتصبح أكثر انسجاما وهو الأمر الذى يدعونا إلى تسميته بسن العذوبة واللطف - إن الطفل فى هذه السن يقلد مايراه من حركات الآخرين الأمر الذى يسهل عليه اكتساب الخبرات، ونورد هنا جدولا موجزا مأخوذا من «جيزل» للقدرات الحركية المتصلة بهذه الفترة من العمر، وهو جدول إرشادى، لذا فإنه يتعين ألا نجبر الطفل على تنفيذ مالا يقدر عليه من حركات واردة به.

٣ سنوات :

- يركب عجلة بثلاثة إطارات.
- يرمى الكرة.
- يجرى «يسرع ويبطئ بسهولة»
- يرسم «بخطوط واضحة محددة»
- يثنى قطعة ورق طولا وعرضا.

٤ سنوات :

- ينط على رجل واحدة.
- يتشعبط.
- يحمل إناء خفيفاً دون سكب ما به من سائل.
- يرتدى ويخلع ملابسه بمفرده.
- يزرر ملابسه ويربط حذاءه.
- ينقل أشكالا مبسطة بالقلم الرصاص.

- يسعده القيام بالرسم ... وتكون رسوما واضحة.
- يحسن استعمال المقص.

<u>٥ سنوات :</u>

- ينط الحبل.
- يقلد كل أنواع الرياضات تقريبا.
- يركب العجلة.
- يتشقلب وينط على الأرض.
- يقوم بكل الأشكال الحركية المتكافئة مع قوته.

ولابد من مراعاة سعة المكان بالنسبة لكل مرحلة حتى يكون متفقا مع نمو الشخصية وحركات الطفل وحريته في سن مابين الثالثة والسادسة، ولابد من الاهتمام بتهيئة المكان المناسب له لتمكينه من إظهار قدراته الحركية، ولابد من مراعاة وجود حدائق خاصة بالأطفال بها سلالم وزحاليق ومشيّدات خشبية وأسمنتية.

ولاشك أنه ستكون هناك فروق بين طرق استغلال الأولاد والبنات للفراغات والعوائق، والأول يسود طريقتهم الفضول والثواني الشمولية، ومع هذا فالغالب على طريقة الاثنين هو التشابه وحب المعرفة.

وتبدأ هذه الألعاب الحركية في النقصان عند سن السادسة عندما تحد من فطرية الطفل الواجبات والمسئوليات المعهود بها إليه. وتحل محل الحرية الفطرية السائدة في مرحلة العمر محل الدراسة هذه أول درجات القوة كذلك يحل محل الرغبة في أن يكون الطفل محبوبا، والرغبة في أن تكون له قيمة.

٤ب- النمو العقلي والمعرفي

إن مرحلة العمر ما بين سن الـ "٣" والـ "٤" سنوات تشهد عبور النشاط العقلي للطفل من مرحلة الفكر الرمزي «الذي يغطي المرحلة ما بين العامين والأربعة أعوام» إلى الفكر الإدعائي التمثيلي الذي يبدأ في التعبير عن نفسه في العام الرابع ويستمر حتى نهاية العام السادس أو الثامن.

إن أول هذين الشكلين (الرمزى) من النشاط العقلى يمثل فترة العبور من فترة الذكاء الحسى الحركى إلى فترة الفكر الملموس. أما الشكل الثانى (التخمينى) فيتمثل فى التعبير عن فترة النشاط العقلى قبل المنطقى (ما قبل المنطق).

أما الشكل الثانى لهذين الشكلين سابقى الذكر من أشكال التفكير فى المرحلة التى نسميها المرحلة الثالثة للنمو، فهو ذلك الشكل الذى يتيح لنا تأكيد أنه يمثل لحظة ذات طابع تطويرى فى مراحل النشاط العقلى.

إن مرحلة الفكر الرمزى هى المرحلة التى يعبر الطفل أثناءها عما يطلق عليه الشكل اللفظى للذكاء حيث تكون الكلمات فيها عبارة عن أصوات تشير إلى واقع ملموس حتى لو لم تكن الكلمات تعبر عنه تعبيرا صادقا إذ أنه الواقع الوحيد الذى يملكه الطفل "الواقع الاسمى".

إن الكلمات فى هذا النوع من التفكير لم تأخذ بعد شكل التعبير ذى المعنى حيث إنه تهدف إلى الإشارة إلى حقيقة ملموسة ذات طابع خاص بها.

أما فيما يتعلق بالتفكير الإدراكى أو التخمينى الذى يكون ما بين سنوات العمر الرابعة والسابعة فإننا نجد أنفسنا أمام موقف له أهميته للتفكير الملوس حيث تبدأ المعانى فى ترتيب نفسها وعلاقاتها ببعضها البعض داخل أطر متناسقة، ومع هذا فيجب ألا ننسى أن هذه المعانى ذات طابع عملى، وأن تماسكها يتأتى من توظيف العلاقة بين العناصر المكتسبة وإدراك كنهها- وحيث إن التفكير فى هذه الحالة لا يكون تفكيرا مبنيا على موضوع مستخلص من المظاهر الملموسة للواقع ولا على معلومات مكتسبة منه، فإننا نخلص إلى أننا أمام مرحلة لا يكون التفكير فيها فكرا له المعنى المفهوم لمصطلح التفكير.

ويقول "بياجيه" فى هذا الشأن أن الطفل لايزال غير قادر على إصدار أحكام أو التعبير عن شئ بعيدا عما اكتسبه أو أدركه من الواقع، مثال ذلك أن الأشياء التى يراها مكومة أمامه على منضدة تكون فى تخيله أقل حجما من نفس الكمية من الأشياء التى يراها مرة أخرى ولكنهاً مبعثرة على مساحة أكبر من مسطح المنضدة، أى أنه لايدرك بعد الفارق بين نفس الكمية من الأشياء فى موقفين مختلفين.

ويمكن القول أن الذكاء فى نهاية هذه المرحلة التى نسميها أو نعتبرها ذات طابع تعايش وليس رد فعل يكون ذكاء قادرا على تجميع مفردات المعلومات قاصرا على ربطها

بعضها ببعض ويتضح هذا الأمر جليا عندما يواصل الطفل التساؤل عن السبب "لماذا" وهو في نفس الوقت غير قادر على ربط الإجابات ببعضها البعض، ذلك أن لعبه ما هو إلا لحظات مشتتة.

ولعله يتضح مما سبق قوله أن تفكير الطفل في هذه المرحلة من العمر ٤ – ٧ سنوات يكون تفكيرا متأثرا بصورة كبيرة باللغة المتكلمة في محيط أسرته، أي أن اللغة تحدد إلى حد ما تفكيره الذي كانت العواطف والأحداث قد أثرت فيه وتعوق حركته في المرحلة السنّية السابقة.

ويمكن القول أن اللغة تخلق أو على الأقل تسهم في إيجاد هيكل التفكير وهو الأمر الذي يجعلنا نعي مقدار الإعاقات التي تسببها ازدواجية اللغة والتي تجعل الطفل يفكر تفكيرين فوريين وفق منطقين مختلفين.

وعن طريق اللغة تتكون مجموعة الأسماء وتكتسب مرحلة ما قبل التعبير إمكانية التعميم والتحديد، أي أن التفكير يتطور ضمنا إلى المرحلة التالية.

ومع هذا فيجب ألا يخدعنا مظهر الثراء اللفظي في هذه الفترة من العمر حيث إنه غالبا ما يخفي كثيرا من عدم الفهم أو الخلط، ذلك أنه– وكما قيل من قبل أن تفكير الطفل مازال قليل الحساسية لعملية الربط الفعّالة، وأنه مازال معتمدا على خصائص الواقع الملموسة أو المدركة.

إن الإدراك والأفعال لا يمكن أن تتمثل أو تنطوي على وقائع معممة ومتداخلة فيما بينها، وهو الأمر الذي تصطبغ به أو تتميز به ظاهرة التفكير الإدراكي أو التخميني، ويفسر جان بياجيه التفكير الإدراكي أو التخميني بأنه ذلك النوع من الفهم الذي يقوم بصفة أساسية مطلقة على الأسباب، إن الطفل يفكر فيما يراه دون أن يشغل باله بالمتناقضات، ذلك لأن منطقه مازال شموليا محكما بعملية الاستيعاب، ولم ترتبه بعد قوانين العقل أو المنطق.

وتظهر وجهة النظر الشخصية للطفل وعدم مقدرته على ربط العناصر بعضها ببعض في تعبيره بالرسم. إن ذلك الذي يراه الكبير في رسم الطفل تعبيرا سخيفا أو غير منطقي أو تعبيرا غير صحيح هو في الواقع تجسيد لتأثير التغيرات في وجهة نظره حيث إنه لا يقدر على الربط أو التوفيق بين مختلف وجهات نظره أو لحظات تعبيره أثناء الرسم، ولذا فإنه

يخلط بينها .أو يميز واحدة عن الأخرى، وهذه الظواهر تشهد كلها فرضا على وجود قضية فكرية لها دلالتها الرئيسية.

إن تفكير الطفل فى هذه المرحلة يكون أكثر واقعية عنه فى مراحله السابقة، إنه يخلطه ببعض الواقع الذى لا يكون إلا فى وجهة النظر الملموسة، لديه، وهذا الأمر يؤدى بنا إلى بعض خصائص أو مظاهر التفكير الطفولى مثل الاختراع أو التصنيع والإحياء.... إلخ، وسوف نتحدث عن هذه المظاهر فيما بعد.

إن مرحلة النمو العقلى التى نحن بصددها قد عرفها البعض على أنها ما قبل مرحلة ما قبل العمليات العقلية التى يكتسب فيها الطفل بعضا من المعانى التى تكون أساسا للفكر العامل أو بمعنى آخر ذلك النوع من التفكير الذى يستخدم ما قبل العمليات المنطقية.

وإذا ما وضعنا فى الاعتبار تعريف "بياجيه" للذكاء سالف الذكر، وإذا ما سلّمْنا بفكرة أن الخبرات التى يكتسبها الطفل فى سنى حياته الأولى لها أثرها فى النمو الذكائى له، وأنه عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية يحمل معه مجموعة من المعارف، وقدرا غير ظاهر من التعليم، وهما العنصران اللذان يحددان مدى نجاحه أو فشله فى حياته المدرسية، فإنه يتضح لنا كم هو هام أن نزود الطفل ومنذ عهده بدار الحضانة بهذه العناصر، ونعوده كيف يحلل ويقارن ويستخلص النتائج، أى نربيه على التفكير.

إن الطفل فى سنه التى نحن بصددها وكما ذكرنا من قبل يفكر وفق مستويات وأنماط مختلفة عن تلك التى يفكر وفقها الناضج، ومن هنا تبدأ أهمية التعرف على قنوات التفكير الطفولى حتى -نتقبل وبصورة أوقع- الصغير، وأن نتتبع نموه ونساعده على شحنه وأن نوسع مداركه دون أن نحمله مشكلات هى أكبر من إمكانياته الفعلية.

إن التعبير عن معلومة ما أو شئ ما يجب أن يمر عبر ثلاثة أنظمة: تناولها، تجسيدها ثم قولها، وهذه العناصر الثلاثة مكونة من الرمز لفظيا أو بالرسم.

والكبير يستطيعُ أن يتحرك عبر هذه القنوات بسهولة أو حتى استعمالها معا، وفى نفس الوقت، أما الطفل فإنه لايستخدم إلا القناتين الأوليين، أما الثالثة فإنها تبدو له غاية فى التعقيد... إلخ.

وذلك لأن الطفل عادة ما يحكم على أساس مافهم، علاوة على أنه عندما يريد استعمال الإطار الرمزى فإن النتائج التى يخلص إليها تفكيره سرعان ما ترفض ذلك إذا ما

اكتشف تعارضا مع ما فهمه من قبل. وسنوضح ذلك بأمثلة فى حينه. إن تقدير الطفل للكميات يمثل بالنسبة لوجهة نظر "بياجيه" أحد المفاتيح اللازمة للنمو العقلى عنده.

والطفل عند التحاقه بدور الحضانة لا يملك بعد هذه المقدرة التقديرية: لماذا؟ إننا إذا ما وضعناه فى موقف يتعاوض فيه المظهر مع المنطق فإنه يحكم على الأشياء وبصورة مطلقة وفق شواهده الجنسية التى هى أسهل له فى التعامل والتى يعتبرها هامة لا يحيد عنها . فعلى سبيل المثال إذا ما وضعنا أمام طفل له من العمر ثلاث أو أربع سنوات بعضا من الصناديق وبكل منها لعبة ما ثم نجعله يلاحظ العلبة وبها اللعبة جيدا ثم نخرج اللعبة من الصندوق ونجمعها كلها بعضها مع بعض ونسأله عما إذا كان عددها أكثر أو أقل من الصناديق... إننا سنجد فى أغلب الأحيان أن الإجابة ستكون لصالح الصناديق حيث إنه ربط بين العدد والحجم الظاهرى لها .

كذلك لو وضعنا عصوين (عصاتين) متساويتى الطول وجعلنا طفلا يعرف ذلك جيدا ثم غيّرنا زاوية وضع إحدى العصوين (العصاتين) بأن نضعها بزاوية مخالفة لوضعها الأول ونسأل الطفل عن الأطوال سنجد أن الرد يكون وفق رؤيته لطرفى العصى. ويمكننا الاسترسال فى الأمثلة إلى مالا نهاية.

إن "بياجيه" يجعل عملية حفظ الكميات تعتمد على تعدد نظرة الفكر لموضوع ما، أو الإلمام به من مختلف الزوايا، إننا نجد أن الكبير يستطيع أن يتمثل أى حدث أو نتائج أحداث ما، وفق ترتيب وقوعها أولا، أما الطفل فإنه لايقدر على أن ينظر بنفس النظرة إليها، ذلك أنه شديد الارتباط بالواقع عند حكمه على الأشياء، وبالتالى فإنه لا يصل إلى نفس النتائج التى يصل إليها الكبير.

إن أهم إنجازات مرحلة ما قبل العمليات التى نحن بصددها هى الوصول إلى مقدرة إنماء كفاءة حفظ الكميات التى تتكون من معرفة بعض خصائص الأشياء، ومنها أنها لاتتغير جوهريا لمجرد التغير فى مظهرها .

حقيقة أخرى للتفكير الطفولى فى المرحلة التى نحن بصددها، هى أنه لا يأخذ فى اعتباره وجهات النظر المغايرة لوجهة نظره هو، كذلك لو وقع حادثان متلازمان أمام فإنه يمكنه أن يحكم حكما صحيحا على أشدهما جذباً لانتباهه مع الخطأ فى الحكم على الآخر.

آخر إنجازات مرحلة ما قبل التشغيل هى الوصول إلى المقدرة على استحضار مختلف خصائص شئ ما وفى نفس الوقت وهو ما يطلق عليه "علاقة النتائج".

إن امتلاك الطفل لمقدرة الاحتفاظ واستخلاص النتائج تعتبر خطوة هامة فى طريق وصول الطفل إلى مرحلة النمو التى يطلق عليها «بيجاية» الفكر العيانى ٨ –١١ سنة، وهى الخطوة التي يكون الطفل عندها قادرا على القيام بأبسط عمليات الفكر المنطقى حتى لو كانت مبنية على نقاط قد أدركها بعقله فقط. وعند هذه الخطوة يحل واقع الأمور محل واقع الذات، ويكون الفكر أكثر تحليلية وحساسية للعلاقة بين الأشياء، وتبدأ فى الظهور حاسة النقد التى تبرز من عدم قبول التعارض بين الأشياء، كذلك تظهر المقدرة على ربط العناصر بيعضها البعض، بل وتتغلب على مبدأ التيقن المبنى على الفهم السطحى.

إن نمو كفاءة التفكير عند الطفل تأتى من خلال خبرته بالأشياء المجسدة والتعامل معها ذلك أن الطفل يكون غير قادر على التفكير فى الحكم على الأشياء ما لم تتح له فرصة التجريب، ودور الحضانة هى الحقل المناسب تماما لهذه التجارب، ويسند إلى المعلمة واجب اقتراح المشكلات، ولكن على هيئة ألعاب تساعد على نمو الذكاء لدى الطفل.

٤هـ– بعض سمات التفكير الطفولى:

إن التفكير الطفولى علاوة على أنه يكون بصورة مختلفة كمًّا عن مثيله للكبير حيث إنه ليست لديه بعدُ القدرات أو المستوى الذى يصنعه كفكر تام، إلا أنه وبصورة كيفية يبدو مختلفا مع نفسه من حيث المضمون والتوظيف.

إن سمات التفكير وخاصة المتعلقة بالواقعية الثائرة على التفاصيل المستوعبة، والأنا الذاتية التى ترفض الآراء الأخرى المخالفة لتلك الشخصية، تحدد معالم الاتجاهات الرئيسية لمثل هذا التفكير وتفسيره للحقائق المحيطة.

ولنبدأ بتحليل سمات هذا التفكير المتعلقة بالواقعية.

إن الواقعية توجد وبصورة مستمرة مادام المنطق ينمو فى إطار وظيفة اجتماعية، ولذا فإنه يتعين أن ننتظر حتى تنضج تلك الخبرة الواقعية ويظهر تفتحها، علاوة على أن هذا التفكير يعوزه الحنكة، وذلك بسبب «الأنا الذاتية» التى تولد مع الطفل، والصعوبة التى يواجهها فى إعطاء سمات للأشياء التى يقابلها فى الواقع.

«والواقع الاسمى» يعتبر إحدى سمات التفكير الطفولى، وهذا وليد الواقعية المباشرة. ولقد سبق القول بأن نمو الذكاء إلى جانب اللغة يعطى قيمة للكلمة، ولكن كيف يرى الطفل الكلمة.

- إنه وحتى ٥ - ٦ سنوات يرى أن الكلمات هى التى تصدر الأشياء.

- ثم وحتى ٨ - ٩ سنوات يعتقد أن الأسماء قد اخترعها خالقو الأشياء.

- أما ما بين ٩ - ١٠سنوات فانه يكون مقتنعا بأن الأسماء قد أتت بعد أن اقتنعنا بها.

إن هذا التطور يوضح تدرج النمو فى التسمية الواقعية، والذى يكون موازيا التفكير الطفولى عند مرحلة بداية الأحلام. إن صعوبة شرح الحلم على ظاهرة ما تكمن فى استيعابها أولا، ثم إن هناك ازدواجية بين العالم الخارجي والداخلى، وكذلك بين التفكير والمادة ولذا فإنه:-

- حتى ٥ - ٦ سنوات يكون الحلم آتيا من الخارج ويكمن داخل الحجرة.

- ثم وحتى ٧ -٨ سنوات يأتى الحلم من الرأس ولكنه من الخارج "وهو ما يعتبر أمرا غير حقيقى".

- وعند ٩ - ١٠ سنوات فقط يصبح الحلم ظاهرة فكرية، أى داخل الرأس "أى شيئا داخليا". أى أن الحدود بين ما هو خارجي وما هو داخلى غير محددة المعالم، أى أن هناك اندماجا بين المادة والتفكير، ولعل عدم وضوح هذه الحدود يولد داخله ذلك الاعتقاد المبنى على عنصرى "المشاركة" والاتجاهات أو العملية السحرية الفطرية.

إن الطفل واع كالكبير بمضمون تفكيره، ولكن الفرق يكمن فى أنه لايعى بعدُ أن هناك قضايا تسبب هذا التفكير، ولذا فإنه يضع تفكيره فى قالب مختلف عن ذلك الذى يضعه فيه الكبير.

إن مضمون الدراية مؤسس على الواقع، أما الاندماج الحادث بين الواقع والتفكير فمرجعه إلى ذلك التشابه أو المقارنة بين القضايا الخارجية وأطر الخبرات الموجودة لديه.

أما عنصر المشاركة فإنه ذلك الرباط أو العلاقة التى يستتبعها الفكر البدائى، ويربط بها بين شيئين يعتبرهما متطابقين رغم عدم وجود أى شكل من أشكال التطابق أو أية صلة واضحة بينهما تدعو إلى هذه المشاركة، وبالتالى تكون العملية السحرية هى ما يعتقد الفرد أن بإمكانه أن يقوم بها لتطويع الحقيقة.

وهكذا فإن اعتقادا يسيطر على الفكر المشبّع بالواقعية بأنه إذا ما سمينا أو فكرنا في موضوع ما فإنه يمكن تطويعه، وهنا يظهر عدم التمييز بين الحالة النفسية وتلك المادية.

كما تظهر كذلك حالة الفكر السحرى لدى الطفل التى تتجلى فى إمكانية طغيان الميول المسيطرة لدى الطفل على الواقع المجسد الموجود أمامه فى بيئته. ولعل "النرجسية" مع الواقعية تسهم فى إظهار هذا الميل الفكرى المسيطر لديه. إن القصور فى فهم "المسببات" يلعب دورا هاما فى تحديد نوع هذا الفكر السحرى عند الطفل بالفعل، فإنه توجد صلات موضوعية تربط الأشياء ببعضها البعض، غير أن الطفل هو الذى يفسرها فى ضوء وجهة نظره الذاتية هو.

وهذا التفكير السحرى لدى الطفل فى هذه المرحلة سيختفى عندما يستطيع أن يستخدم -وبصورة صحيحة- العمليات المنطقية فى تفكيره وأن يميز بطريقة أفضل بين ما هو قائم وما هو مستهدف أو ما هو مادى وما هو مطلق.

لندرس الآن سمات التفكير التى تتبع عادة أو مباشرة من التعميم الذى يعم الخبرات الشخصية التى تمثل "الأنا الذاتية" وسنجد أنها إحياء لأغراض التهديف (أى جعلها ذات هدف أو ذات غرض)، الاختلاق، أو إعطاء دور للمساهمة أو التدخل حتى فيما لاحاجة لها به.

إنه لا يميز بين ما هو بدنى وما هو نفسى، ولذا فإن الطفل أو الصبى يرى حياة فى كل الأجسام التى نراها جمادا، وهذه الفترة من التفكير التى تعطى الحياة للأجسام تمر بالخطوات التالية:

- حتى ٥ - ٦ سنوات، وحسب استعداد الطفل فإن كل شئ مادام نشطا وله حركة يعتبر حيًا حيث إنه يعطى الحياة لكل شئ يقاومه، والواقع أنه لا يعطى وعياً أو حياة للأشياء بل إننا قد نفترض وجود خلط بين الحياة والحركة.
- أما من سن ٧ - ٨ سنوات فإنه يقتصر فى إعطاء الحياة للأشياء المتحركة وليس مصدر حركتها، وهنا يكون اكتشافا جديدا أن بعض المتحركات غير مستقلة الحركة.
- من سن ٩ - ١٠ سنوات تكون الحياة فى الأجسام ذات الاستقلالية فى الحركة.

إذن "فالإحياء" عند الطفل يعنى بالنسبة له مقاومة أو استجابة الأشياء للحركة حسب رغبتها.

وتشارك هذه المفاهيم للإحياء في إيجاد صعوبات لدى الطفل عند بداية عهده بالتفكير المنطقي الذي يبدأ بداية غامضة عندما تبدأ معتقداته في الإحياء في الاهتزاز.

وإذا ما اتفقنا على أنه يلجأ إلى أسلوب الإحياء ليفسر حالة أو تسلسل حدث ما فإننا نجده من ناحية أخرى لا يلجأ إلى "الصدفة" لكي يبرز أفعالا عارضة، بل إنه يعطيها صفة النشاط الذكى أو الإرادة والمعنوية "أى صورة أخرى من صور الإحياء".

أما فكرة التجسيد فإنها تأتى متأخرة بالنسبة للطفل وتكون في سن ١٠ – ١٢ سنة وتحل محل التفكير الهادف أو الفكرة المعنوية للأشياء.

أما تعبير «الإحيائية» فإنه يشير إلى اتجاه التفكير الطفولى للخلط بين مسببات الأشياء واختلافها من قبل الإنسان، ويتخلى عن هذا التعبير أو استخدامه عندما يريد أن يفسر الظواهر الطبيعية، وهنا كذلك نجد نوعا من الإحياء ينشأ عن ايجاد رابط ومشاركة بين الظواهر الطبيعية والإنسان.

أما عملية «الإحيائية» هذه مرجعها الحاجة إلى البحث عن سبب لكل ظاهرة نلاحظها، لذا فإن النجوم تكون كائنا حياً واعيا، ونعتقد أن للتدريس الدينى أثره المتواضع فى هذا الشأن حيث يشير إلى سابق وجودها، هذا ويحدث عند الـ ١٠ – ١١ فقط أن يبدأ الطفل فى إعطاء إرجاع عنصر الحياة للنجوم إلى الأصل الفراغى ثم الطبيعى فيما بعد.

وقد يكون للمتغيرات التى تحدث لهذه الظواهر الطبيعية أثرها عند الأطفال، فهم يسألون عن أصلها وأصل السماء والسحاب والليل والنهار... إلخ حتى لو كانت هناك فروق بسيطة بين ظاهرة ما وأخرى، والذى يستتبع تنوعا فى ترجمتها أو تفسيرها بالنسبة للطفل.

مجمل القول أنه حتى فى التفكير الاختلاقى أو التصنيعى عند الطفل فإن هناك اتجاها للمشاركة التى يكون هو مركزها والتى يمتد أثرها إلى كل ماهو حقيقى واقع مع ربطه بسمات "الأنا الذاتية" للتفكير الطفولى.

٤د– النمو اللغوى

تعتبر اللغة من أهم العناصر المؤثرة فى نمو الطفل وخاصة فى المرحلة السنية التى نحن بصددها، إذ أن هذا النمو مرتبط مثل نظيره العقلى والمعرفى بالذكاء ونموه، ودليل على وضوحهما وتواجدهما، إلى جانب أن اللغة فى إطار السنة الثالثة من العمر تصبح ذات وظيفة نفسية لأن الكلمات المكتسبة خلال العام الثانى من العمر تتحرر من نطاق النظام الآلى الذى شكل تواجدها خلال هذه الفترة وجعلها أدوات رسم للأشياء.

إن اللغة فى مرحلة ما قبل الثلاث سنوات كانت وسيلة تعبير، وتصرف مستقلة عن البيئة الموجودة فيها، ولم تكن تمثل تصرفا اجتماعيا بالمعنى المصطلح عليه رغم استيفائها لعنصر المخاطبة، وكانت الكلمات دائما مصحوبة بأفعال تعبيرية حيث إنها بمفردها لم تكن تكفى للتعبير حتى لو استخدمت الأفعال فقط، بل إن الكلمات كانت تستخدم كأدوات لعب أو تمارين.

أما فيما بعد الثلاث سنوات بقليل فإنه يطرأ تغير ملحوظ على استخدام اللغة يسهم إلى جانب الإثراء اللفظى فى النمو الذكائى للطفل، كما تتيح فرصة استخدام الكلمات كأدوات تحدد موقف وتطور حالة اللغة الذاتية إلى تلك الاجتماعية، وعموما يجب ألا نقيم النضج اللغوى على إطلاقه بل بعلاقته بتصرفات الطفل الأخرى، إلى جانب نوع وكم المؤثرات التى تدفع بها إليه بيئته.

إن تقييم حجم اللغة يكون عادة بمقدار عدد الكلمات التى يستطيع الطفل أن يستخدمها مع كلمات أخرى، إلى جانب مقدرته على فهم تعبيرات أو تركيبات أكثر تعقيدا من ذى قبل، كذلك التناول اللغوى لمواقف مفترضة.

ويقول «جيزيل» إن الأبجدية التى يجب أن تكون عند طفل الثلاث سنوات تتكون عادة من ٨٩٦ كلمة تصل وبسرعة إلى ١٢٢٢ كلمة عند ٤٢ شهرا.

وإذا أردنا أن نضع طفل الثلاث سنوات فى اختيار لغوى، فيجب أن يكون هذا الاختيار بسيطا كأن نطلب منه أن يذكر أسماء الأشياء العادية لديه، ولايتعين أن ينجح فى تسمية كل الأشياء التى نطلبها منه، ولاشك أنه ستكون هناك فروق فردية، فمثلا يندر أن نجد طفلا فى هذه السن لايتكلم مطلقا، ولكن فى أغلب الأحيان تكون اللغة فى مرحلة التكوين أو عدم النضج عند الفترة من ٢٤ - ٣٠ شهرا، ولهذا فإنه يجب أن نلفت انتباه الطفل إلى الأشياء المحيطة به ونعلمه أسماءها إلى جانب الرد على تساؤلاته بإسهاب.

أما فيما يتعلق بالنطق، فعادة ما يشوبه النطق الطفولى، ولكن يجب أن يكون ذلك بشكل مفهوم، ويأتى هنا دور المعلم فى تصحيح هذا النوع من النطق الذى يلقى عادة قبولا لدى الأسرة، على أن يراعى المعلم ألا يجهد الطفل أو يصر على التصحيح إذا ما بدا الطفل متمسكا بنطقه حتى لاتكون هناك المخاطرة باهتزاز لغته مستقبلا.

ويزدهر النمو اللغوى لدى الطفل عند بلوغه أربع سنوات، بل لعله يفوق نموه فى جوانب أخرى إن الطفل فى هذه السن يتكلم عن كل شئ، بل ويتلاعب بالكلمات ويطلب تفسيرات جديدة بعد أن فقدت السابقة صفاتها التى كانت تقنعه أو ترضيه، كما أنه يحكى القصص الكثيرة ويعلق على المواقف التى تحدث أمامه أو الأحداث التى يراها

لقد أصبح ثرثارا.

وفى هذه الفترة يتداخل الفعل/ الحدث مع اللغة، الأمر الذى يمكن اعتباره مؤشرا متوقعا للنمو النفسى بصفة عامة. إن الأسئلة التى يوجهها الطفل فى هذه السن تعتبر مؤشرا على طريقته اللغوية التى سيتناول بها الموضوعات فيما بعد مرحلة «الأنا الذاتية» أو الواقع المحيط به . إنها أسئلة تعكس تطوره الاجتماعى.

أما عند الخمس سنوات فإن الطفل يكون قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته، بل ويستفيد منها بفاعلية، أما الجديد فى الموضوع هنا فهو أن الطفل عند هذا الحد يكون قد تمكن من التعرف على الوضع الاجتماعى بحيث يحدد المناسب وغيرالمناسب لكل موقف على حدة، فيبدأ فى الإقلال من كلامه بل لعله يكتب بلغته .... لقد أصبح ناقدا غير واثق فى هذا الذى يحدث، ولعل هذا يرجع إلى عوامل نموه العاطفى، ولذا فيلزم نصحه وتشجيعه فى هذه المرحلة.

لقد تكاملت اللغة مع وظائفها الطبيعية الشخصى منها والاجتماعى، الأمر الذى يعكس درجة النضج التى وصل إليها الطفل.

٤هـ - النمو الانفعالى والنمو النفسي الجنسى

إن المرحلة الثالثة من مراحل النمو تأخذ اسم المرحلة الجنسية عند «فرويد» وهى المرتبطة بعقدة «أوديب» . أما «أريكسون» فيسميها مرحلة «الجنس الطفولى» وهذه المرحلة الثالثة لها أهميتها الخاصة حيث تضم مرحلة النمو الحركى وتطور سمات الإثارة فيه.

ولنبدأ أولا بدراسة الصلات التى تربط الطفل بوالديه، لقد انقضى العام الأول من حياة الطفل فى علاقة يكون الطفل وأمه قطبيها، أما الأب فقد لاحظ الطفل وجوده وتعرف عليه ولكن التعامل معه مثير سطحى أو ثانوى، أما فى المرحلة التالية فقد اقتربا من الطفل معا كعامل مثير، وتمت ملاحظة الفارق بينهما، كذلك الفارق فى الصلة التى تربطه بأى منهما بالآخر، ومع هذا فإنه لم ينجح بعد فى فهم العلاقة التى تربط هذين الشكلين ببعضهما البعض من حيث درجة القرابة.

أما المرحلة الثالثة فقد بدأت معالم هذه العلاقة تتضح له بصورة استنتاجية ..... إن الاثنين، الأب والأم، لهما ببعضهما البعض علاقة عميقة لكن طبيعتها مازالت فى غير متناوله، ولكنها ترسخ فى وجدانه كعامل مثير، له إيماءاته ..... إنهما مختلفان ولكنهما مرتبطان، وهنا يكمن العامل الجديد فى الموضوع ... إن علاقتهما تخلق عنده ضغوطا محركة أو مثيرة وخاصة أنه فى المراحل السابقة استوعب كلا منهما كعنصر قائم بذاته مستقل بوظيفته.

ولذا فإنه يبدى بعض السلوك التى تعبر عن إحساسه هذا، إنه مثلا يسعد عندما يراهما إلى جواره ولكن لا يسعده تجاورهما بعيدا عنه، فيحاول أن يضع نفسه بينهما، أو أن يفرقهما، يبدى فضولا نحو غرفة نومهما ويسعده البقاء فى سريرهما، يغضبه أن يراهما فى لحظات السعادة، أو أن يجدهما معا وأن يتركاه فى رعاية الآخرين.... إنه يريد أن يصل إلى معرفة الحقيقة فى علاقته بهما أو حقيقة علاقتهما ببعضهما البعض.

وإذا ما أضفنا إلى ذلك أنه سيصل إلى اكتشاف الفروق بين الجنسين وخصائص جسده هو فلا شك أن هذه الخبرات ستتدخل بطريقة أو بأخرى فى علاقته بالفروق الملاحظة بين والديه والتى من بينها فروق فى التصرف والمهام والدوافع والبدن.

ويمكن القول أن النمو الجنسي عند الطفل فى سن ما بين الثلاثة والخمسة أعوام يتمثل إلى جانب التعبير فى مكان الإحساس باللذة، وبالتالى الاندفاع بالاهتمام بمكان العضو الجنسى عنده، وهو ما يلاحظ من اهتمام الطفل بجسمه، وإمساكه بعضوه الجنسي كما لو كان يمارس العادة السرية، الاستثمار الجنسى لها بملاحظة الاختلاف الشكلى لوالديه وخاصة الجنس المخالف له والذى يميل إلى أن يجد فيه توجيه الاهتمام العاطفى بالأخص إلى أمه، أما الطفلة فتفضل البقاء إلى جانب الأب، وينشأ عن هذا الانفعال أو الشعور موقف معقد إلى حد ما يمكن أن نصفه فى الإطار التالى:

الابن

حب وكره	الحب
للوالد من نفس الجنس	للوالد من النوع المخالف

إن هذا الموقف يعتمد بالدرجة الأولى على العلاقة بين الوالدين أنفسهم وهى التى تشحن الطفل بدورها بالمعانى الانفعالية والجنسية التى يتفهمها لاشعوريا، كما يتوقف كذلك على علاقة الطفل بوالديه. وتتميز علاقة الطفل بوالده الذى هو من جنس مخالف له بالحب،

أما علاقته بوالده الذى هو من نفس نوعه فتكون علاقة متبادلة حيث إنه والده ولكنه منافسه جنسيا فى نفس الوقت فى حبه لوالده من الجنس الآخر، وخاصة فيما يتعلق بعلاقته الوظيفية معه والتى قد استنتجها.

ولقد أطلق "فرويد" على هذا الموقف "أوديب"، والتسمية صفة التعميم، ذلك أن هذا الموقف بالنسبة للطفل يسمى "عقدة أوديب" وعقدة "ألكترا" للطفلة.

ولكى يسير النمو الانفعالى الجنسى هذا فى طريقه الطبيعى لابد أن يجتاز الطفل هذه العقدة عند نهاية هذه المرحلة من النمو، التى لا يجب فيها أن يكون الطفل قد تبين فى والديه نموذجين مختلفين تماما عن بعضهما البعض: مذكر ومؤنث، سواء من ناحية تصرفاتهما أو دورهما النفسى الجنسى، بل عليه أن يتقبل كذلك دور وتصرف والده الذى هو من نفس جنسه... وإذا ما تحقق ذلك فإن الطفل وبطريقة ذاتية إيجابية يجد نفسه فى هذا الوالد وأنه عندما يكبر سيكون لديه نفس الشخصية بكل ما فيها.

إن هذه الخطوة هامة من حيث إنها تسمح للطفل بأن يقضى على مأساوية عقدة أوديب عنده، وأن يخطو بنجاح إلى مراحل النمو التالية.

أما فى سن الخمس سنوات فإننا نكون أمام كائن لم تتضح نفسيته الجنسية، بعد "وإنه فى مرحلة ما قبل التناسلية" بالرغم من أن أسسها قد اكتملت تماما، وخاصة إذا ما كان النمو قد أخذ مجراه الطبيعى وبطريقة متزنة، الأمر الذى يعنى الوجود المسبق للكبير فى تجسيد الصغير حيث إن هذا الأخير قد تقبل دوره النفسى الجنسى وسمات تصرفاته الخاصة به هو.

إن من السمات العامة بهذه المرحلة من النمو أن يقوم الطفل أو الطفلة بتجربة أدوارهم، ولكن بطريقة خاطئة كل حسب نوعه سواء كان هذا بطريقة فضولية أو شاملة. والطريقة الفضولية تتمثل فى مسابقات جرى أو تسلق وأخذ دور عدوانى هجومى مسيطر، أما الطريقة الشاملة فى الألعاب فتكمن فى الألعاب، التى تحقق علاقات اجتماعية مثل جنى الثمار أو لف شئ ما أو الدفاع والحماية.

وعندما نصل إلى نهاية هذه المرحلة من النمو فإننا نجد أن الطفل والطفلة قد اكتسبا

بفضل سمات هذه المرحلة شكلا أساسيا آخر فى شخصيته أو شخصيتها ... إنها كفاءة المباشرة، الأمر الذى يعنى أن النمو يسير بطريقة طبيعية.

أما إذا لم يحدث هذا، أى أن عقدة "أوديب" لم تحل فإن هذا يعنى أن أحد الوالدين مازال فى نظر الطفل منافسا له، وأن العلاقة بينهما مازالت تتارجح بين الحب والكراهية، الأمر الذى يجعل الطفل ينهى هذه المرحلة من النمو بطريقة سلبية فى شخصيته منشؤها استمرار عقدة الذنب لديه، والتى يعيشها بسبب هذه المنافسة التى بينه وبين أحد والديه.

٤- و: اللعب

اللعب هو ذلك النشاط الذى يقوم به الطفل والذى يمكن أن نطلق عليه مجازا "العمل" وواجب على الطفولة أن تعمل من أجل أن تنمو، والطفل يمارس هذا النشاط العملى عن طريق اللعب، وعند سن الخامسة أو السادسة يكتسب الطفل المقدرة على التمييز بين اللعب والعمل، ويفرق بينهما من منطلق الواقع الذى اكتسبه ويأخذ حركته إلى عالم الواقعية عبر عالم العمل والاكتشاف.

واللعب هو حياة الطفل، وخاصة فى المرحلة السنية التى نحن بصددها- حتى أن أبسط الأشياء فى نظر الكبير تعتبر نشاطا هاما للصغير- يمده بالمقدرة على السيطرة والتحكم فى الأشياء المحيطة به. إنه عندما يتعرف عليها بواسطة اللعب يستطيع أن يستعملها ويطوعها له.

إن اللعب هو النشاط الذى يطغى بل ويسيطر على المرحلة السنية للطفل ما بين فترة الثلاث والخمس سنوات فيكون له تأثير ملحوظ عليه من الناحية النفسية. إنه الشرارة الدالة على وجود نشاط عقلى تخيلى كبير عند الطفل، أو بمعنى آخر إنه الدليل على انطلاقة هذا الخيال وتحرره من عالم الواقعية. وهذه الشخصية تجعلنا نطلق على اللعب فى هذه الفترة من العمر اسم "اللعب الرمزى". إن قطعة خشب تتحول فى نظره إلى سيارة.. فهو لا يأخذ الأشياء على واقعها بل يراها وفق ما يقدمها له خياله... إنها رموز لأشياء خاصة به.

إنه يعيشُ الرمز حتى فى نفسه، فقد يراها شيئا ما يعجبه أو دمية أو حتى حيوانا الأمر الذى يجعلنا نتصور مدى أهمية ظاهرة الرمز عند الطفل وكم هو عميق فى معناه، مُرضٍ له، يسمح له بأن يلمس بيديه خبراته التى عاشها، والتمزق أو الحرمان الذى عاناه ويحولها كلها وبخياله الخاص إلى الصورة التى يحب أن يراها فيها- وهذه هى الصورة التى

قال عنها "فرويد" إنها الحركة الأساسية للعب والتى يندمج فيها الواقع والخيال وخاصة فى المرحلة السنية التى نحن بصددها، حيث تعمل فطرته على تكملة الصورة الواقعية لكى تكون بالشكل المطلوب؛ ولذلك فلو أننا أسقطنا النشاط التخيلى من اللعب الطفولى نرتكب خطأ تربويا كبيرا، ذلك أن ظاهرة اللعب هى النشاط التخيلى وهو المتفق مع حركة الرضا النفسى أكثر من الرضا الواقعى "الحقيقى". وليس معنى هذا أن اللعب يعوق الاتصال بالواقع بل انه يسهِّله ويكون حلقة الوصل معه، شأنه شأن أى نوع آخر من الخبرات ولكن بصورة مختلفة حيث تحدث الخبرة بعد بعض الوقت وليست بالصورة الفورية، وفى إطار عملية التطوير التى تستلزم بعض الوقت، ولا يعيب اللعب هنا أن يكون له صفة أو سمة البدائية حيث إنه أولا وأخيرا يقصد بذاته الإرضاء الذاتى.

واللعب علاوة على أنه تعرف متطور على الواقع فإنه يتيح أيضا للطفل تعرفا على الخبرات الاجتماعية أى أنه يسهم فى تطور الاجتماعية عنده، ولذا فإن فترات تطور اللعب عند الأطفال يمكن أن توصف بأنها فترات التقدم فى علاقاتهم الاجتماعية كذلك، وقد تأتى هذه المرحلة فى الفترة الثالثة لنمو الطفل، وهى رغم أنها تشحذ فى دور الحضانة إلا أنها تصل إلى مستوى متواضع إلى حد كبير من الأثر. فعلى سبيل المثال إذا لاحظنا جمعا من الأطفال يلعب مع بعضه البعض فإننا نلاحظ أن كل طفل منهم يكون مع نفسه وحدة مستقلة عن المجموعة. إنها مناجاة فردية بشكل جماعى.. إنهم موجودون مع بعضهم بعضا، ولكن بصورة متفرقة "متفرقين"، والأمر الذى يفسر سبب رفض الطفل لوجود زميل لعب معه بصورة حقيقية، أنه يريد أن يخلق زميل لعب "متخيَّل" له يريده انعكاسا لنفسه أو تابعا من تخيله.

إن النشاط فى اللعب هذا والذى يأخذه الطفل من الواقع ما هو إلا شاهد على أن الصغير يعبِّر ويعمق عن نفسه ولكن فى صورة أنشطة تبدو كأنها ساذجة. إنه لا يرمز لنفسه فقط بلعبه هذا ولكنه يعبر فى هذا اللعب عن مكتون نفسه ليطلقه، الأمر الذى يجعلنا نفهم السبب الذى من أجله يمكن أن يكون اللعب فى هذه الفترة من العمر عاملا يستفاد به كأداة بالغة الخصوبة فى تشخيص الأمراض، أو فرصة متاحة فى فن العلاج للذين يعتريهم بعض الاضطراب فى فترة نموهم الانفعالى. وعلى كل حال، إن اللعب الفطرى هو شكل من أشكال العلاج الطبيعى الذى يحل به الطفل جزءا من مشكلاته الشخصية، وهذا ما يجعلنا نتعرف وبوضوح على سبب حب الطفل لتكرار عملية اللعب. إنه يجد متعة فى أن يكرر وبلا ملل

اللعب المرقم كوديا، مثل لعبة الأسرة أو الطبيب، ويكون هذا عادة فى سن من ٢ –٥ سنوات، ويسعد الطفل أن يكرر اللعبة ذاتها إلى جانب ما يخرج به منها من نتائج. والتكرار دليل على أن اللعبة تلقى لدى الطفل رضا يتجاوب مع احتياجاته الفطرية أو صراعاته الداخلية أو توالد القلق لديه، وهى عناصر تتعاون كلها مع خبراته الحالية إذا ما اعتبرنا أن لعبة الأسرة أو الطبيب تأتى فى فترة عقدة أوديب، وهذه الخبرات تتواصل فيما بعد بقواعد الواقع وصلاته الاجتماعية.

هذا فيما يتعلق باللعب كعلاج فطرى وإذا ما استغله الكبير ذو النضج الكافى وخاصة فيما يتعلق بالرموز التى يقدمها اللعب، فإنه يمكنه بالتأكيد أن يحول الموقف الفطرى هذا إلى موقف يتحكم فيه لصالح تشخيص العلاج المطلوب: "العلاج النفسى باللعب".

٤– ز: نمو الترابط "العلاقات"

لابد أن نكرر القول هنا أن كل أنواع النمو التى نحن بصدد دراستها ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى، بل هى رباط وثيق– ولذا فإن العلاقات الشخصية المتبادلة التى يمكن أن يقيمها الطفل تنمو وبصورة متوازنة مع نضجه العقلى– الانفعالى، العاطفى النفسى الجنسى التى هى بطبيعة الحال حالات نضج مشروطة ويستجاب لها وفق المتطلبات وأشكال البيئة ومدى تشجيعها للطفل الذى هو فى خضمها.

ومن وجهة نظر العلاقات القائمة بين الطفل والكبير، والمفروض أنه يعيشها وبصفة عامة فى ظل سيطرة أقربائه عليه، وهو ما لاحظناه فى وصفنا للنمو الانفعالى النفسى الجنسى والذى هو طبيعة علاقته فى بيئته الأسرية فإنه ينتج عن هذا كله أن تبدو المعلمة فى نظره وكأنها تقوم بدور الأم بالنسبة له أو "بديل المظهر الأمومى". وقد يحدث أحيانا نوع من "الانتقال" للمشاعر التى يكنها الطفل لأحد والديه إلى هذه المعلمة سواء أكانت مشاعر إيجابية أو سلبية، بل إنه من المحتمل كذلك أن يجد الطفل فى مُربيته الأب أو الأم الذى يتبناه تعويضا له عن موقف سلبى إحباطى من هذا الوالد تجاهه فى صميم حياته الأسرية. وفى كل الأحوال، فإن العلاقة الشخصية المتبادلة التى يقيمها الطفل مع المعلمة هى – وفى خطها العريض هذا – تكرار للواقع الحادث مع والدته سواء أكان وئاما أو خلافا، ولذا يلزم أن نحاول فهم احتياجاته ومطالبه العاطفية حتى نستطيع أن نساعده على اجتياز هذه اللحظة الحساسة من حياته مع مراعاة ألا يكون هذا على حساب السكينة التى يجب أن تعم

صلته بمعلمته، هذه الصلة أو الرابطة التي يجب ألا تكون منافسا أو بديلا عن "رابطته الأسرية".

وقد لوحظ إلى جانب ما سبق فيما يتعلق بالقلق الذي يسببه النمو النفسي الجنسي للطفل أن تضار وبسهولة هذه العلاقة (الرابطة) الشخصية المتبادلة بينه وبين الكبير بسبب عدم التقييم الواقعي للموقف مما قد يؤدي إلى كبت يعم الشخصية الصغيرة التي هي في طور النمو، بل وينعكس بشكل كبير على العلاقات الشخصية المتبادلة التي ينشئها الطفل الصغير عندما يكبر.

إن الطفل في المرحلة ما بين الثلاث والست سنوات لايعد مستقلا ذاتيا كلية لأن شخصيته لم تتشكل بعد بصورة مكتملة. إنه يطلب من الكبار الذين يقيم معهم علاقات أن يحبوه وأن يتقبلوه كما هو لا أن يُقَيِّموه، وخاصة أنه لا غنى له عنهم. وتتم علاقة الصغير بالكبير في هذه المرحلة السنية بالإحساس بالغيرة التي تتجلى في علاقته بأقرانه، والغيرة شعور لا تفسير له غير أنه شعور بالحاجة إلى التملك التي يحسها الطفل تجاه والده الذي هو من الجنس المخالف له، كما أنها إحدى تبعات "الأنا المركزية" و "أنانية الطفولة". ومن الواضح أن هذا الشعور لا يجب أن يُشَجع، كما أنه من الواضح كذلك ضرورة تفهمه واحترامه باسم هذا المكون الحبي الذي يطلقه ويحرره.

إن علاقة الطفل في هذه السن مع أقرانه لها وظيفتها في النهاية: إنها تنمي اجتماعيته. والمفروض أن اهتمام الطفل بإقامة علاقة مع أقرانه تبدأ اعتبارا من الشهر الثامن من عمره، وهذا الاهتمام محدود في إطار اللعب، وإذا لم يقم اللعب أو اللعبة بدور الوسيط بين الأطفال فلن تكون هناك علاقات على الإطلاق.

وعند سن الثالثة تظهر دلائل التعاون والعلاقات الاجتماعية عندما يستخدم الطفل اللعبة إلى جانب نشاطه لشرح ما يقوم به من أعمال لزملائه، إلى جانب أن المنافسة بين الأطفال أثناء لعبهم المشترك دليل على وجود الاهتمام بزميل اللعب، ومع هذا فما زال التعاون بعيدا عن متناول الطفل حيث تمنعه «الأنا المركزية» من أن يضع في اعتباره وجهات النظر الأخرى للغير.

أما عند سن الرابعة فإن المنافسة تأخذ سمة هادفة واقعية. إن الغيرة بين الإخوة هي إرهاصات هذا الشعور الذي يأخذ شكل المنافسة في العلاقات بين النظراء. والطفل في هذه

السن يميل إلى منازلة أو منافسة رفاق اللعب، وأن يتفوق عليهم فى كل أنواع المهارات، لذا يلزم القول بأن الأساليب التربوية المنحازة لهذه المنافسة تؤتى نتائج فورية غير أنها مناسبة لاحتياجات الطفل وترضيتها بالقدر المناسب لتكوين نشاطه المدرسى، أما إذا بالغنا فى فرضها على الطفل فإنها تصبح أساليب تربوية عاجزة بل عقيمة ولا تؤدى الغرض منها فى الوصول بالطفل إلى مرحلة استعمال الأساليب الحياتية الشائعة أو العامة أو مرحلة التعاون بل قد تقيده فى الحركة.

إن التصرف التعاونى للطفل فى هذه السن يكون عادة تصرفا تعاونيا زائفا، إذ أن اللعب يكون متوازيا مع بعضه البعض، إنها ألعاب متزامنة وليست تعاونية.

يبدأ الإحساس بالزمالة عند الطفل اعتبارا من سن الخامسة، وهى السن التى يبدأ فيها اللعب المنظم ذو القواعد فى الظهور إلى جانب الحركة العقلية، التقليد المطابق للواقع، وكلها عوامل تسهل المخاطبة، أى تبادل التعامل فيما بينهم. إن الحياة الاجتماعية المكتسبة فى هذا الصدد تأتى عن طريق هذه التعاملات أى حياة المجموع. والطفل يجد أفضل صورة للحياة الاجتماعية فى دور الحضانة التى تقدم للطفل إمكانية التجريب الاجتماعى الجماعى، الأمر الذى يتعذر توافره فى الحياة الأسرية، وبرغم وطأة المشكلات التى يعانيها طفل هذه السن سواء العائلى منها أو العاطفى، ورغم المميزات التى يجدها فى النشاط الجماعى الذى يمارسه فى دور الحضانة فإنه إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدم اكتمال نضجه الاجتماعى يحتاج من حين لآخر أن يقضى بعضا من وقته فى وحدة يهب نفسه فيها النشاط الخاص به.

٤ - النمو الخلقى:

إن أساس النمو الخلقى للكبير يبدأ عبر سنوات عمره الخمس الأولى، وذلك عن طريق التوجيهات والاشتراطات التى يفرسها فيه الوالدان أولا. فاعتبارا من ٢ -٥ سنوات يأخذ هذا النمو فى الازدياد متخذا من سمات التصرف الأخرى نماذج له يحتذيها وخاصة أن بذور الإدراك المعنوى للطفل لم تنضج بعد ولم تصل إلى مرحلة المقدرة على الإنتاج الذاتى للقيم الموضوعية الجيدة، ولذا فإنه يتخذ من تلك الأنماط والنماذج التى يفرسها فيه مجتمعه وأسرته مصدر إلهام وحيد له.

ويرجع إلى التحليل النفسى الفضل فى اكتشاف مفهوم حركة هذه البذور التى هى نتاج تجسيد النماذج المراد الاقتداء بها والمتمثلة فى أشكال الأقرباء وأسلوب تصرفاتهم.

ويؤدى تجسيد هذه النماذج إلى تقوية تكوين الأشكال النفسية لـ" الأنا العليا" والتى هى مركز أو عضو التحكم المعنوى للتصرفات الشخصية.

ويسهم فى تكوين هذا الشكل النفسى كلا الوالدين، غير أن النمط الأبوى يغلب عامة فى تأثيره عن النمط الآخر. إن الأب هو عادة وإلى حد ما "العرف" أو "القانون" أو "النظام" الذى يجب أن يحتذى. إنه مصدر السلطة المنفذة للعدل والقدرة التى تحتذى فى النظام والانضباط، أما الأم فهى تميل إلى أن ينظر إليها على أنها المعنى المجسد للأمان الحلو المتفهم للأمور.

إن شكل "الأنا العليا" أنها تعمل بطريقة لاشعورية، ولذا فإنها تسمح بحالة معنوية محددة خاضعة، والتى يمكن أن تستمر حتى فى مرحلة الكبير ما لم تستبدل بحالة معنوية أكثر نضجا منها إذا ما توقف النمو المعنوى عند المرحلة السنية التى نحن بصددها بل قد يصل إلى الوضع الذى قد يؤدى إلى تصرفات تكرارية لها صفة الاستقلالية، بل إن أى مصدر للسلطة أو القانون مثل الأب بسطوته وعقابه فى هذه المرحلة من العمر " ٣- ٥" سنوات يصبح مصدرا مهما للحالة المعنوية للفرد.

وحيث إن التفكير الطفولى يتسم بواقعية هشة فإنه وإلى جانب ما تقدم نجد أن تقييمه لما هو حسن أو سيئ يتوقف على الآثار الملموسة التى تنتج عن الأحداث بدلا من أن يضع فى اعتباره ما كان يقصده المحْدِثُ "الفاعل"، وهذا ما يطلق عليه "المعنوية الواقعية".

والواقع أن أحد مظاهر قضية الأنا العليا تأخذ فى بعض الأحيان شكلا مغايرا لما وضعناها فيه مسبقا. ذلك أنها قد تأخذ الشكل الإيجابى الذى يدفع الطفل إلى تطوير ذلك الجزء الجيد فيه نتيجة لبعض ما لا قاه من والديه من مودة ومكافأة، ورغم أن هذا الشكل الأخير للأنا العليا له أهمية دنيا بالنسبة لسابقه إلا أنه يسهم فى وضع أسس الجانب الإيجابى فى هيكل المعنويات للكبير حيث يعمل على تطويع نفسه وفقا للموقف الاجتماعى الجيد المقبول.

٤- ط: النمو التدينى

يمكن القول أنه فى سن الخمس سنوات توضع أسس التدين للطفل قبل أن يكبر، ومع هذا فمن المهم أن نلاحظ أن تلك الأسس تبنى على علاقة وثيقة بأشكالها عند الوالدين أو على أساس من السمات العقلية والانفعالية والمعنوية التى يُربَّى عليها الطفل.

إن الطفل فى هذه المرحلة السنية لا يستطيع أن يكوّن لنفسه شكلا لإله يعبده بعيدا عن شكل والديه، إذ أن الإله بالنسبة له هو ذلك الإنسان المزود بسلطات هائلة يستخدمها فى الثواب والعقاب، وكلما عمل الوالدان على زرع النوازع الحسنة المتعارف عليها اتخذت صورة الإله بالنسبة له شكل الإله العادل والمليء بالقيم الإيجابية وبالحب لوالديه، وتنمو هذه الصور من الأشكال عند الطفل فى حالة توافر جو مُرْضٍ من التعاطف والتربية الصحيحة.

إن الإله بالنسبة له كإله الحب ولكن ذو قدرات كبيرة مثل إله الحرب، عادل، معاقب، ليس لديه مانع من التحالف مع الإنسان بشرط احترام الأخير لبعض النقاط غير القابلة للمناقشة.

إذن فلابد أن تبدأ التربية الدينية للطفل فى هذه السن من نقطة لقائه مع والديه فهما الوحيدان اللذان يمكنهما بطبيعتهما السوية واتزانهما أن يرتبا أساس تدين مستقبلى قادر على التطور وبصورة استقلالية عن الغير.

أما إذا كان الواقع عكس ذلك الفرض فالشك قائم حول نمو التدين بل قد ينقلب الأمر إلى عقدة أوديب وتصبح صورة الإله مغلفة بالصفات التشددية التى يتصف بها الأب كالعقاب مثلا.

٥- النمو النفسى من العام السادس حتى النضج

سندرس الآن السمات العامة للنمو النفسى اعتبارا من العام السادس حتى مرحلة النضج، وذلك إما بفرض أن تكون الرؤى لمراحل النوعية شاملة ومجملة أو بفرض التعرف على مدى التقارب فى الصلات النوعية بين سمات الشخصية التى يتم نضجها خلال مرحلة الطفولة، وتلك التى تتكون فى المراحل السنية التالية.

٥- أ: النمو من العام السادس حتى الثانى عشر

يمر الطفل السوى فى نهاية العام الخامس من عمره من مرحلة نمو نفسى سابقة إلى أخرى لاحقة تغطى الأعوام من السادس حتى الثانى عشر. وهى المرحلة التى يطلق عليها فى علم النفس التحليلى المرحلة الانفعالية أو المضطربة. وتأتى هذه التسمية من واقع أن الوضع النفسى الجنسى الطفولى قد أنهى أولى خطوات نموه، ولم يعد لهذه المرحلة من العمر "٦ – ١٢ سنة" أى دور ذى أهمية، وقد يبدو الأمر وكأنها مرحلة منتهية ولكنها فى الواقع انتقالية.

وبالفعل فإنه باجتياز المواقف المعقدة التى تتميز بها المرحلة السنية السابقة فإن الأنشطة الجنسية المثيرة تبدو وكأنها قد توقفت ولكنها تميل فى الواقع إلى عدم الإفصاح عن نفسها، أو تبدو فى أشكال متسامية من التصرفات، ويتوقف هذا على الروابط المقامة مع أشكال القوالب الاجتماعية الجديدة أى مع دور الحضانة، والذى حدث أن الطفل عندما اقتنع بعدم جدوى منافسته لوالده الذى هو من نفس جنسه أرجأ الإحساس بالرغبة فى إرضاء حاجته إلى عاطفة جنسية، كَابِتاً كل مثير متعلق بهذه الرغبة. وإذا ما اعتبرنا أن الفترة الانتقالية تلك أهدأ من سابقتها فإن هذا يرجع إلى أن الطفل نفسه قد حل مشكلاته الرئيسية لعلاقته بنفسه وأشكال والديه، بل وأعطى لشخصيته صورتها الواضحة، ومع هذا فإن الملاحظ للأطفال فى هذه المرحلة السنية التى نحن بصددها لايغيب عنه قوة طبيعتهم الانفعالية والتى لا تغلفها مشكلاتهم الداخلية بقدر ما تعكس الواقع البيئى والاجتماعى لهم، وتحدث هذه الانفعالية بطريقة أكثر تحررية من تأثير مكوناتهم.

إن أحاسيس الطفل ممتلئة جدا بالحياة وتتجاوب مع كل مثير ومع كل خبرة تقدم أو تعرض لها فى حياته المرتبطة بها.

وتكون علاقات الصبى بوالديه وبقية أفراد أسرته أو معلميه وزملاء اللعب فى المدرسة علاقات يسودها الانفعال، لم تتضح معالمها بعد ولم يكتمل تكوينها.

أما فيما يتعلق بنمو الشخصية فإن الفترة الانتقالية تلك تعتبر فترة ذات دلالة وخاصة أن "الأنا" تخطو خلال هذه المجموعة من السنين خطوات تطورية عدة، تعتبر من أهم خطواتها على الإطلاق. لقد بدأت الفترة النفسية فى تحديد معالمها اعتبارا من تلك اللحظة التى التقى فيها الطفل بأول مظاهر الواقع المحيط به إلى جانب الاشتراطات أو الأحكام التى تفرضها عليه أمه ومنها الرضاعة. أى أن ميلاد "أنا" يلتقى ولحظة التفرقة أو التمييز الإيجابى الذى يفرق به الطفل نفسه عن العالم المحيط به، كذلك يحدث هذا الالتقاء مع لحظة إحلال الطفل التدريجى ليبدأ التصرف للمزاج الشخصى محل التصرف للأمر الواقع. لقد قضى الطفل سنوات عمره الخمس الأولى مع الأنا التى تعمل للدفاع عنه ضد بيئته الأسرية والتى كانت تسمح له بفرض تأقلم محدود وفى أضيق نطاق.

إن التحاق الصبى بالمدرسة الابتدائية- وهو ما يكون حول العام السادس من عمره- يفرض عليه سلسلة جديدة من مشكلات التأقلم، وتفرض عليه أن يضبط تصرفاته وأفعاله

وفق حجم شخصية المعلم والزملاء. كما أن ازدياد الصعوبات التى تفرضها متطلبات عملية التأقلم هذه تعتبر الشرط الأساسى الذى يجعل «الأنا» تتكفل بخبرات جديدة لم يكن مسموحا بممارستها فى الوسط الأسرى الذى لم يكن يعطى لها حتى الفرصة لتجربتها.

إن مثل الصبى المكبوت الخجول المحروم من إقامة علاقات مع الآخرين ومواجهتهم مثل الصبى الطائش أو العدوانى. إنهما مضطران إلى أن يجربا بأنفسهما فى الوسط المدرسى الحدود الدنيا لما تكون عليه هذه العلاقات مع الآخرين بما يخلقه ذلك من تبعات، إنه هو نفس الموقف ولكن فى نطاق ضيق، والذى يلزم باجتياز أنماط التصرف القديمة لكى يبنى على أنقاضها أنماطا أخرى جديدة وبمعايير جديدة . ولكى يتحقق هذا كله فإنه يلزم أن يمارس الأشخاص ذوو السلطة الجدد والمتمثلون فى المعلمين وبقية العاملين فى عالم المدرسة أنواعا جديدة من المثيرات غير تلك التى عرفها الصبى فى محيطه العائلى مع إتاحة الفرصة له بأن يقوم بدوره الانفعالى الخاص به، ولكى يحرز هذا الموقف نجاحا مؤكدا يتعين أن يكون الطفل قد اجتاز بنجاح مرحلة عقدة «أوديب» أولا إلى جانب أهمية ألا يستغل المعلم سلطته المخولة له وتصوره الخاص لمعنى الانفعال فى فرض هذا المعنى على الصبى وتحديد معالمه له. إن المعلم الذى يفرض تبعيته على الصبى سواء باستخدام سلطاته بعنف وعدوانية أو بحماية وسادية عاطفية هو بلا شك معلم غير ناضج . وقد يحدث وفى أحسن الفروض أن يطابق الصبى بين انفعال أحد والديه وانفعال معلمه ويتصرف مع هذا الأخير حسب خبرته السابقة مع أحد الوالدين؛ وهو ما يسمى بالإسقاط أو النقل، وهو أمر طبيعى وإيجابى فإذا ما تقبل المعلم هذا الإسقاط أو النقل وأبدى تفهما وتجاوبا وتأييدا لهذا الحدث دون إظهار سلطته لاستغلالها تجاه عاطفية الصبى الهشة بعد، فإن نموه يسير بخطى إيجابية.

أما إذا حدث العكس فإن الظروف التى تنشأ عن ذلك ستمنع الطفل من أن يحقق مكاسب لنماذج اجتماعية جديدة يطور بها نفسه إلى جانب استقلالية «الأنا»، ويسمى الحدث المعاكس هذا «النقل المعاكس» ، والذى تميل فيه العلاقة بين التلميذ ومعلمه إلى استغلال هذا الأخير لطواعية عاطفية التلميذ له واستخدامها كأداة يثبت بها ذاته وكفاءته كمرب ومظهره كشخص كبير، وقد يقع ضحية خواء عاطفة الصبى التى يبادلها إياه، غير أن أكثر الأمثلة تواجدا هى مثال ذلك المعلم الذى يحتاج وبإلحاح إلى أن يوظف التلاميذ للوصول إلى طمأنينة شخصية أو تهدئة عامل القلق عنده النابع من موقف العلاقة التربوية، وإذا ما حدث

النمو النفسى والاجتماعى للصبى بطريقة طبيعية خلال فترة الانتقال تلك فإن شخصيته ستكتسب خصائص إيجابية جديدة يطلق عليها تعبير الشخصية «المنتجة» أو «الإنتاجية» وتكمن هذه الخاصية الشخصية فى المقدرة على العيش بصلات إيجابية واجتماعية بأسلوب اللاصراعات، كما أنها تكتسب مهارات عقلية جديدة - أما إذا حدث عكس ذلك فإن الخبرات الاجتماعية التى تحدث فى المرحلة الانتقالية تلك تؤدى إلى تكوين شخصية تتسم بالسلبية، وهو ما يؤدى إلى «الإحساس بالدونية» بالنسبة للغير.

إن المدرسة تمثل الفرصة الأكيدة المتاحة للصبى لاكتساب خبرات اجتماعية خلال فترة الانتقال هذه، غير أنه يتجه إلى علاقات يقيمها خارج المدرسة يحقق من خلالها خبرات ذات خصوصية هادفة، أبرزها ما يتحقق من اللعب الحر مع الزملاء بما يتخذه من أشكال جديدة.

وبنفس درجة التقدم الذى يطور به الصبى نفسه انفعاليا وعقليا يطور نفسه ويتزامن مع التطور السابق من ناحية الخبرة فى اللعب مع الزملاء، وتكون أولى خبرات باللعب الاجتماعى يقوم الفرد فيها بدور تعاونى فى إطار آخرين . وتجدر ملاحظة أن قواعد اللعب الجماعى لاتقوم على الجمود بل على المرونة، ولذا فإن أشكالا جديدة للعب تكتشف وتتم تجربتها فى اللعب الجماعى، وتتبع هذه الأشكال الجديدة من قواعد اللعب القديمة.

أما فيما يتعلق بالجنس وفقا للتحليل النفسى ومبادئه فإنه يكون من العدل أن نعترف لهذه الفترة الانتقالية بعدم الكشف عن نضوج داخلى مدفون للسمات الفردية. وأن بعض مقدمات هذه الفترة تطرح بعضا من الدراية بمشكلات تتصل بالجنس والمولد والعلاقة بين الرجل والمرأة، كما تخلق نوعا من التصرفات الجنسية الصحيحة الحقيقية رغم أنها بعيدة عن التعميم وحتى الاستثناء . إن الألعاب التى لها أرضية جنسية مثل العادة السرية وبعض حالات اللواط قد غرسها شخص كبير مضطرب نفسيا، بل نقول إنها فى أغلب الأحيان تحدث بفعل هذا الشخص الكبير . إن هذا النوع من التصرف يرجع فى أغلب الأحوال إلى «الأنا» الهشة وإلى الاضطراب الذى شهدته فترة النمو النفسى الجنسى خلال مرحلة الخمس سنوات الأولى من العمر.

تشهد الأعوام من ٦ - ١٢ سنة تحركا سريعا جدا للمهارة العقلية، ويكمن وراء هذا التحرك السريع عنصر النضج الذى تشحذه المثيرات البيئية المدرسية والمعلومات والمشكلات اليومية له.

أما عن المستوى النوعى أو الكيفى للنمو فإنه يأتى كما يقول "بياجيه" فى فترة الانتقال من فترة التفكير التخميني التى تغطى مرحلة النمو العقلى من ٤ إلى ٧ – ٨سنوات– إلى مرحلة "التفكير التشغيلى" الملموس الذى يمتد من ٧ – ٨ إلى ١١ – ١٢ سنة– وكلتا الفترتين تنتميان إلى مرحلة التفكير الملموس الذى يستبدل عند حلول مرحلة المراهقة وطوال تواجدها بالفكر المبلور. وعموما فإن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يعنى الانتقال من بداية النشاط العقلى الاستيعابى إلى ذلك التشغيلى، والذى تبدأ بميلاده أولى القدرات على الاستخلاص واستعمال التعبيرات التى لا تعتمد بصورة كلية على المعلومات المدركة.

- –ب: النمو النفسى فى مرحلة المراهقة

إن تعبير المراهقة يعنى تلك الفترة السنية العريضة نوعا ما، التى تمتد من ١٢ عاما حتى ١٨ عاما، والتى يمكن أن نقسمها إلى ثلاث فترات صغيرة أو مراحل يطلق عليها الأسماء الآتية على التوالى:

المراهقة الأولى أو فترة الإعداد لمرحلة البلوغ ثم المراهقة، وأخيرا فترة المراهقة المتأخرة. ولا يصلح هذا التقسيم الزمنى أو السنى سواء بالنسبة لمرحلة المراهقة أو للفترات الصغيرة المشار إليها، وذلك للاختلاف الزمنى الذى يتميز به كل من الجنسين عن الآخر فى هذه المرحلة، كذلك التباين الذى يظهره كل جنس على حدة فى فروقه الفردية.

ولتعد دراسة العناصر التى يمكن فى إطار وظائفها أن نعتبر مرحلة المراهقة وحدة واحدة، ثم نعمل على تقسيمها إلى فترات صغيرة.

إن الفترة من الـ١٢ إلى الـ١٨ سنة تعتبر وحدة موحدة حيث إنها فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد. إن هذا الانتقال يشتمل على تقسيم أو تفتيت العوامل المهيئة للشخصية، وذلك بزيادة عامل الاستقلالية فى مواجهة البيئة الأسرية للفرد. أما النضج الجنسى فإنه نضج عضوى يبدأ فى التعبير عن نفسه فى أنماط محددة من التصرفات.

وإذا ما تناولنا بعد هذا التعريف التقسيمات النابعة من المرحلة ككل فإننا نجد فترة "ما قبل المراهقة" أو البلوغ.. إنها تكون فى السن الذى يمهد أو يشهد أولى مراحل النضج الجنسى، ويمتد حتى ظهور بعض الخصائص الجنسية الثانوية.

أما فترة المراهقة فهى تلك الفترة السنية التى تلى الظواهر السابقة والتى تصطبغ من الناحية النفسية بتلون انفعالى مكثف كما تتسم باضطرابات ملحوظة فى التصرفات.

وأخيرا تأتي فترة "المراهقة المتأخرة"... إنها الفترة التي تشهد وضوح وانجلاء الفترة الانفعالية واستقرار التصرفات بشكل أو بصورة مقبولة سواء بالنسبة للأسرة التي كانت ترقب في تفهم فترة عدم التكيف الانفعالي بالمقارنة بالأعوام السابقة، أو بالنسبة للمدرسة التي شهدت بدورها خلال هذه الفترة عزوفا عن الدراسة وتركيزا على معنى الكرامة الشخصية.

إن مرحلة المراهقة لها- كفترة انتقال- دلالات بدنية محددة أكثر من تلك النفسية والاجتماعية.

إن التغيرات البدنية تحدث في وقت قصير إلى حد ما- يصبح المراهق بعدها رجلا أو امرأة بمعنى الكلمة، وبعدها تصبح في حوزته تلك الوظائف الجنسية إلى جانب السمات النفسية الثانوية الأخرى.

وتشهد الجماعات البدائية انخراط المراهق فور نضوجه الجنسي في زمرة الراشدين وتمتعه بكل حقوقهم وواجباتهم سواء بسواء مع أي عضو في الجماعة. لقد حد هذا العرف من زمن المراهقة بصورة كبيرة بل إنه قدم عناصر إثارة وحفز للشباب لكي ينضج بخطوات أسرع من تلك التي ينضج بها الشباب اليوم وخاصة فيما يتعلق بالمسئوليات الاجتماعية.

إن المجتمع الحديث يشكل بهيكله وقوانينه النفسية والاجتماعية تلك المشكلة غير القابلة للمناقشة والتي لا تسمح بأي نوع من أنواع التخيل أو الحلم. إنها ترى في المراهقة تلك الفترة الزمنية التي تميل نحو الامتداد، وعليه فكلما تعقدت المسئوليات التي سيعهد بها إلى الشباب زادت صعوبة الحصول على الكفاءة المتخصصة التي تؤهل الشباب للانخراط في مجتمع يتقدم تكنولوجيا، بل إنه قد يحدث اعتبارا من سن الثامنة عشرة، أي نهاية فترة المراهقة وخاصة في أكثر المجتمعات تقدما، أن يوالي الأبوان فيها متابعة تثقيف أولادهم مهنيا بل ومساعدتهم وحتى العقد الثالث من عمرهم. ويختلف الوضع عندما نتحدث عن البيئة الأقل حظا من سابقتها والتي تدفع بأولادها إلى العمل قبل الأوان. إنهم لا يستطيعون بدورهم أن يكملوا تكوينهم الثقافي الفني حقا، ولكنهم مع هذا يحققون وبسرعة استقلالا اقتصاديا ونفسيا قبل بقية أقرانهم.

إن جوهر المشكلة فيما يتعلق بالسن التي نحن بصددها يتركز في التضارب بين الحاجة النفسية للاستقلال الذاتي وتعذر تحقيق ذلك اجتماعيا وثقافيا ومهنيا. إنه التعارض

بين السلطة والواقع المفروض، وهذا هو الذى يدفعنا إلى اعتبار أن مرحلة المراهقة فى يومنا هذا فترة كأنها فترة العمر غير المرغوب فيها . إنها لحظة الشر فى الصراع بين الأجيال: الشباب وآبائهم.

وقد يكون هذا مفهوما لو أننا افترضنا أن المطلوب من الفرد المراهق أن ينضج ويصبح رشيدا فى إطار أسرته- أى في جو من الاتكال- بعيدا عن ممارسة واجباته وحقوقه التى تفرضها عليه الاعتبارات السنية، وإنه لمطلب شاق للغاية تفرضه تكوينات وعقد المجتمع الذى يعيش فيه، والذى يطلب من الفرد أن يحقق ذاته مع التنازل عن ممارسة حقوقه وكبت نزعاته الفطرية وطاقاته الطبيعية بما يصاحبها من حرية فى التعبير عن النفس. ومما يزيد المشكلة أن المجتمع عامة والمدرسة خاصة لم تعد أو لم تتهيأ لمواجهة مشكلات الشباب بأحجامها الجديدة.

إذن فالمراهقة هى سن اكتساب الاستقلالية عن مختلف الأشكال الأسرية، أو هى مزيد من الاتزان والتقدم نحو الرشد بقدر ما هى كذلك تحطيم الاعتماد الانفعالى على الوالدين، وهذا لا يعنى بالقطع انفصام أو توقف صلة العاطفة أو التماسك بين الفرد وأسرته بل إنه يجب أن تكون هذه الصلة مبنية على أساس الرابطة الشخصية المتبادلة بين الرشيد والرشيد وليس بين الطفل والرشيد.

ولكى تكون هذه الصلة الجديدة صلة ناضجة يلزم اجتياز مراحل النمو السابقة بطريقة طبيعية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا مارس الوالدان أنفسهم دورهم التربوى باتزان دون تسلط عاطفى أو إهمال للابن.

ولابد أن يلاحظ وعلى مستوى السمات العامة لمرحلة المراهقة ألا تكون مؤسسة فقط على عنصر العبور من مرحلة الاعتماد على الغير إلى مرحلة الاستقلال الذاتى، بل يتعين أن يأتى هذا العبور بعد مرحلة الشغف والاندفاع، وإلى المرحلة التى تتكون وتتقبل فيها القيم المستوحاة أو المستخلصة من السلوك والواقع، إن أولى مراحل المراهقة تتسم بانفجار قوى العدوانية والجنس والتى تتمثل فى النزعات النرجسية والأنا المركزية تماما مثلما حدث فى مرحلة الطفولة المبكرة.

إن المراهق يجد نفسه فى هذه المرحلة ملزما بأن يعيد وبمفرده تشكيل هذا التوازن الذى حملوه إياه وهو يعيش فترة أعوامه العشرة الأولى سواء أكان توازنا تربويا أو بقانون

الاتكال أو الاعتماد على الغير. إنه ملزم كذلك ليس فقط بأن يدمج قواه الفطرية بقضاياه الجنسية النوعية، لكى يكون بهذا الاندماج هيئة داخلية جديدة، بل عليه كذلك أن يكون فى تصرفاته منسجما مع تلك النماذج المحسوسة التى تسمح له بالاندماج فى مجتمع بعيد عن أسرته، بحيث يكون مقبولا ومعترفا به فى هذا الوسط الجديد ولكى يحدث هذا فإنه يجب عليه أن ينمى بنجاح فى نفسه الإحساس "بالكرامة الذاتية الشخصية" أى أسلوب الحياة المتعارف عليه ـ من ناحية الصفات الشخصية بأن يعرف حدوده وينمى أهليته وكفاءته فى وحدة أو مجتمع محدد التكوين "الشكل".

ولكى يتحقق هذا الهدف فإن المراهق يمر من خلال سلسلة طويلة من الصراعات والجدال يكتشف فى كل منها مظاهر جديدة لنفسه أو للنماذج الشخصية التى يتعين عليه تطويعها حتى يصل إلى الهدف المنشود. إنها المرحلة السنية التى نشهد على مدارها المفاجآت والتعرف على نماذج لا حصر لها: المعلم، الرياضى، الممثل، العالم، رجل القضاء، راعى البقر، والمغنى.

ويقوم المراهق أثناء فترة النضج لذاتيته الشخصية بتجارب اجتماعية أشمل وأكثر حرية، يقارن خلالها وعلى الدوام بين صورته الشخصية وصورة الآخرين، كما يبحث عن المكانة والواجبات الاجتماعية التى يمكنه القيام بها فى علاقته بالمجتمع، وبالفعل فإنه وبينما تنمو شخصيته "الذاتية" ينمو معها فى تزامن وتوازٍ اكتسابه "لدور اجتماعى" رغم أن نموهما يكون مستقلا استقلالا كاملا الواحد عن الآخر وفق مجريات الأمور.

وعند نهاية مرحلة النضج هذه يكون المراهق قد اكتشف كينونته ومن يكون هو بالنسبة لنفسه وبالنسبة للآخرين. إنها اللحظة التى تتأكد أو تنهار فيها أمامه الحياة وآمالها التى تتفتح معها. فإذا ما كان الأفق الذى يبدو له صافيا هادئا فإنه يتجه نحو ختام مرحلة النضج هذه بانطباع ذاتى بالارتقاء نحو اكتساب قيم تعطى معنى للحياة يستلهم فيها أنماطا ملموسة من حسن التصرف كما لو كانت غزوات كبرى.

وإذا ما كانت نهاية مرحلة المراهقة إيجابية فإن النتيجة تكون انهيار الأسس النفسية التى انتظم التصرف الشخصى على أساسها طوال مرحلة الطفولة ليقوم مكانها الشكل المستقبل للشخصية المزودة بالمقدرة على التكيف والتخيل.

والآن وبعد ما قلنا ما قلناه عن المراهقة فإنه يمكننا أن نصل إلى المعنى النفسى الكلى لهذه المرحلة ونذكر فى عجالة مظاهرها التحليلية.

إن اكتساب المهارة اللغوية ونوع هذه المهارة يأتى فى الترقيم الأول من ملاحظات «السمات العقلية» لهذه المرحلة، ويكون نضجها راجعا إلى نجاح نمو «الكفاءة الاستنباطية» (التركيبية) إلى جانب النمو الفكرى اللغوى ونضج الدراية بالمقدرة على الجدال مع الآخرين وعلى قدم المساواة معهم. وفى رأى «بياجيه» أن بداية المراهقة تشهد عبور الفكر من مرحلة «التشغيل الملموس» إلى مرحلة «التشغيل التكوينى».

إن العقل يترك واقعيته ليكسب وباستقلالية المقدرة التصورية والتى تتيح – وفى كل حالة على حدة – اكتساب الواقع خصائص لا يملكها بل لا يقدر على الإيحاء بها. إنها لحظة الواقع الاقتراحى، ويكون العقل الأولى قد وصل إلى حالة التصور بعد أن كان في حالة الاستيعاب، ويقوم العقل عند وصوله إلى هذه الدرجة من النضج بعمليات فرض – استنباطى لها حرية التقبل أو الرفض أو أخذ سمات الأحداث الممكنة بدلا من تلك العمليات الجامدة المحددة بحادثة واقعة أو مستوعبة من الواقع. لأنها مرحلة إعادة النظر أو التقييم للعمليات الذهنية والتى تنهى مرحلة التطور البطئ الذى بدأ بالتفكير التخمينى أو التشغيلى والذى هو بطبيعته ذو نظرة غير تقييمية للأحداث حيث إنها نظرة نابعة من منابع للأحداث أو الواقع بتأثيراتها التى تظهر له وكأنها حدث ذو اتجاه واحد لا مغاير له.

ولعل من المفيد القول بأن اختبارات الذكاء توضح نموه وحتى ١٦ – ١٨ عاما وهى المرحلة التى يصل فيها النمو إلى منتهاه ويكون عندها قمة منحنى التطور والتكيف العقلى والتى يكون العقل البشرى بعدها مستعدا لاكتساب الثقافة أو الخبرة والنضج، ولكن دون زيادة أو نمو فى المقدرة التشغيلية، بل قد يبدأ فى سن الثلاثين مرحلة الزوال.

إن الانفعالات والأحاسيس لم تعد – وخاصة فى بداية مرحلة المراهقة – ناتج مثيرات خارجية أو مواقف بيئية بل تولد ذاتيا أو تفاعليا. إن المراهق يكتشفها ويعيشها كشئ خاص به كلية لدرجة أنه يحتفظ بها لنفسه دون سائر المثيرات، وهو عند هذه الدائرة المغلقة عليه من الانفعالات يمر بتجربة المبالغة مع نفسه ومع صلاته بالآخرين، وتتضخم وعلى الخصوص فى نظره تلك الأشكال المتخيلة أو الملموسة التى تبدو كأنها تجسيد لقيمة ما أو لأسلوب معين من الحياة. وهذا هو السبب الذى يجعل المراهق يولع بأحد الأشخاص أو حتى بالأنماط العادية البسيطة التى تمثل له أو يتخيلها القدوة وقد يتمثلها فى الرياضى أو الممثلين أو المغنين أو حتى الصديق أو المعلم.

ولقد استخلصت هذه النتائج بعد دراسات أجريت بقصد تحديد مكنون الشخصية الذاتية وإلى أى فترة زمنية تستمر مرحلة المراهقة وإلى أى مدى يكون استلهام القدوة وهل من الواقع أو التخيل، هل هو من الأنا المتخيلة أم من الأنا الملموسة. ولقد كانت النتائج لصالح التخيلات، بل حتى درجة تقديم التضحيات فى سبيلهم أو المعاناة بسبب خيبة الأمل فيهم، الأمر الذى يوضح السبب الذى من أجله يكون الميل نحو المشاركة فى الحركات الفكرية أو التجمعات الاجتماعية التى تقترح تجديدا فى أنماط الحياة أو التقاليد سواء بشكل دينى أو سياسى.

إن النمو "النفسى الجنسى" لشديد الارتباط بالنمو الانفعالى والاجتماعى. إنه ينتقل وبسرعة من حالة النمو الاجتماعى إلى حالة النضج فى علاقاته مع الآخرين، وذلك عبر الأنا المركزية ثم النرجسية الإعجابية أى أن المراهق يمر من الحالة النفسية الجنسية إلى حب الذات ثم حب الجمال. إنه تواصل صعب يستغرق خمسة عشر عاما من العمر، وفى سلسلة من المراحل الجزئية ومن خلال تجارب متكررة، وإنها الطبيعة نفسها التى تكمل مع المراهق هذه المحاولات أو التجارب للتطوير داخل شكل محدد من الحالة النفسية الجنسية وهو أمر فى غاية الصعوبة لدرجة أنه حتى لو وصل إلى نهاية المطاف بالنجاح فلابد أن يترك فى الشباب والرشيد عناصر جنسية ذات اتجاهات مختلفة.

وعند انتهاء مرحلة المراهقة هذه، وإذا ما كان النمو النفسى الجنسى فى صورته الطبيعية يكتسب الفرد الخاصية التناسلية التى يعرفها "فرويد" بأنها "القدرة على تبادل اللذة الجنسية مع الشخص المحبوب من الجنس الآخر حيث يكون هناك رغبة فى اقتسام كل خبرة عملية خلاقة بطريقة يحقق بها نموا مُرْضياً حتى لأبنائهم أنفسهم".

لقد أحس "أريكسون" بالحاجة إلى أن يكمل فكر "فرويد" حول التناسلية فقال بأن هناك مرحلة تالية للتطور النفسى الجنسى أطلق عليها اسم "عطاء النوع" .. إنه يعتبر هذا المستوى من التطور كمرحلة غامضة للنمو المقدرى على الحياة والاتصال التناسلى بل إنه مقتنع بأن التناسل لا يستمر إلا بنوع آخر من النمو الكلى للشخصية التى يجب عليها أن توجه نفسها بصورة قاطعة نحو القدرة على العطاء وعلى تخطى اللحظات الشخصية.

٥- جـ : مفهوم النضج النفسى

قد يكون من المناسب ونحن فى نهاية دراستنا لمختلف مراحل التطور من الميلاد حتى

الشباب، أن نتوقف قليلا أمام مفهوم النضج الذى تتيح غزارته رؤى أشمل للنمو وتفتح الطريق أمام إمكانية تفهم للشرح الذى تقوله العيادة النفسية التصرف. ولقد رؤى أنه لكى نفسر المظاهر الأساسية لعمر التطور فلابد أن نلجأ لأكثر من مرة إلى تحليل بدايات المراحل النفسية التى تتجلى لحظاتها فى «الهو ID» ثم «الأنا» و«الأنا العليا» والتى تشهد على مدار فترة النمو تداخلا كبيرا فيما بينها، ويقودنا التعرف على لحظات هذه العناصر سواء مستواها أو نوعها إلى استخلاص أولى معانى النضج ومفهومه، فإذا ماتبين أن التداخل بين هذه العناصر، عند بداية فترة الرشد والشباب، هو تداخل كلى أو تام فهذا مؤشر إلى أن الفرد سيكون قادرا على التعبير عن نفسه بطريقة متزنة فى انصهار تام لقواه الذهنية ولطاقاته الانفعالية المتعلقة بنوعية واقعه وتحكمه فيه إلى جانب تعبيره عن القيم العليا التى أوصلتها إليه شخصيته الجديدة وانتماؤه لقيمة معينة من تلك القيم التى قدمتها له الثقافة التقليدية. كما أنه قادر كذلك وبفورية وتلقائية على الاندماج فى المحيط الاجتماعى بماليه من أصالة إنتاجية خلاقة. إنه يتجاوب بتصرفاته مع أعراف مجتمعه الذى يعيش فيه سواء من الناحية الحضارية أو الدينية الأخلاقية، وهو فى هذا غير تابع أو مجبر، بل لأنه مقتنع بهذه الأعراف وصمم عليها حيث وجدها ذات قيمة ووجد السبيل إلى التعامل معها دون إنكار للذات.

وبناء على ماتقدم فإنه يمكننا أن نعتبر أن النضج وبالدرجة الأولى هو توازن بين القوى النفسية المتكاملة مع بعضها البعض على أعلى مستوى وانتشار لها. والإسقاط الهام جدا لهذا هو أن ذلك التوازن النفسى يصبح أو يترجم إلى توازن اجتماعى.

وإذا ما جردنا النضج من صلاته النفسية ونظرنا إليه على أنه أهداف ظواهرية فإننا نجد أنفسنا أمام المفاهيم التالية والمرتبة وفق أهميتها : الانفعالى، العقلى، الاجتماعى، وأخيرا الكينونى.

– النضج الانفعالى :

إنه المقدرة على التعبير عن كل كنوز عالم المشاعر بفوريتها وتلقائيتها اللحظية بما يكسب الشخصية اليقظة والحسم فى عيون الآخرين لأن رد الفعل يكون على نفس الدرجة من التعبير التلقائى المتزن الأصيل سواء فى حالة إقبال الحياة على الإنسان أو إدبارها عنه. وتتجلى أهمية اللحظة الانفعالية فى المجال النفسى الجنسى فى أن العلاقة بين شخصين تستمد قيمتها من توافر سلامة النية بينهما، وعلى الصلة القائمة أساسا أو المستوحاة من العطاء الشخصى أى "الكرم".

- النضج العقلي:

وهو لا يقيم بالمستوى الثقافي أو بالمقدرة الكبيرة على النفاذ إلى عمق المشكلات بقدر ما ينظر إليه على أنه المقدرة على إثبات الحقائق الأساسية وتحقيق المنتج الخلاق. ولهذا فإن المحللين النفسيين يرون في هذا النوع من النضج إحدى الدلالات التي تبلور أو تمثل المرتبة الشخصية برمتها.

وبالفعل، فإن الشخص الخلاق هو ذلك الشخص القادر، بعيدا عن مستواه الثقافي الذي وصل إليه أن يتشكل أو أن يفر من القالب العقلي والأشياء المعتادة، وأن يستعمل وبحرية تامة طاقاته الانفعالية والنوعية والجنسية "في اكتشاف حلول أصيلة وشخصية مطلقة".

-النضج الأخلاقي أو المعنوي:

يحدث هذا عندما يبتعد الفرد عن الفترة الاعتمادية ليكتسب استقلالا ذاتيا في تحديد تصرفاته الشخصية. ولا يعني هذا رفضه للقيم والأعراف في مجتمعه، بل يعني اكتشافه لها وأنه يمكن أن يتقبلها بحرية وإيمان.

إن التوجيه الأخلاقي للفرد هو تقبله لوجهة نظر الغير مع عدم إنكار تلك الشخصية، بل إنه يجد السبيل إلى تحقيقها بالتعاون المتبادل أو العطاء أي خدمة الآخرين.

- النضج الاجتماعي:

يتمثل في ذلك الشخص الذي يمكنه وبفورية أن يعبر عن نفسه دون تردد أو خوف بصلاته مع الآخرين وخاصة إذا ما كانت هذه الصلات إنسانية أو شائعة، وفي هذه الحالة فإن الشخص الناضج يظهر مقدرته في التآلف العاطفي اللطيف أو الحميم.

- النضج الكينوني:

وهو يمثل أرقى درجات النضج. إنه ناتج عن المعنى العميق للحرية الممارسة سواء من خلال العلاقات والروابط الاجتماعية أو تلك النفسية ذات العمق الداخلي للفرد. أي أن الشخص الناضج هو الفرد القادر على التكيف بصورة مستقلة بعيدا عن الاعتبارات البيئية أو النفسية.

وقد تبدو الحرية في مجمل ما قدمنا نوعا من التعارض مع الطبيعة البشرية لا نوعا

من خصائصها، ولكنها تتوج جميع مراحل النمو النفسي كلية. وعلم النفس يعرف جيدا أنها عنصر أساسي لا غني عنه، وأنها كذلك وبنفس الدرجة ثمرة للتطور الصعب البطئ لدراسة العوامل النفسية وخاصة بعضها الدفين والتي قد يهددها وجودها.

٦- القواعد الرئيسية للنمو النفسي

في ختام دراسة مراحل النمو وفرص التطور المتعلقة بها من المناسب أن نتعرف على القواعد أو القوانين المحتملة لهذه المراحل، والتي جاء إعلانها بعد أبحاث عدة اختبارية أو ملاحظة.

وتتعلق أهم تلك القواعد وأكثرها فاعلية بعوامل التصرف والنمو بشكل عام، كذلك أشكال النمو الأساسية:-

وسوف نمر مرورا سريعا على هذه القواعد بحيث يتعين على الدارس الرجوع إلى المراجع الأخرى للإحاطة بها، كذلك فإن هذه القواعد لا تمثل تلخيصا لما سبق تناوله وهي كما ذكرنا مستخلصة من ملاحظات وأبحاث تجريبية أي أنها قواعد ذات إطار محدد بالنص الذي أخذت منه.

أ- عوامل التصرف (السلوك)

١- إن السلوك البشري متنوع إلى أقصى الحدود، ويصعب التنبؤ به. إن سلسلة أو فهرسة التصرفات لإنسان ما تمثل فيما بينها اختلافا مماثلا لاختلافها بين شخص وآخر.

٢- يكتسب الإنسان أقصى درجات المرونة في تصرفه، ولكن يتطلب الأمر هنا استقلالا طفوليا يعيش معه مادام على قيد الحياة، بعكس بقية الحيوانات أو الحشرات إذ يتعين عليه أن يعي التسلسل الأساسي لتصرفه المناسب أو المتأقلم إذا أراد التعايش.

٣- إن التصرف البشري المناسب الذي يعتبر ناتج التفهم الإنساني هو عنصر قابل للنقل والتجميع. إن الأنواع الأخرى من الأحياء تتفاهم ولكن تفاهمها هذا ناتج مطلق للتجربة الواقعة الفردية.

٤- إن الجزء الأكبر من التصرف البشري ليس موجها لضمان التعايش أو الإرضاء البدني الصرف وخاصة في مجتمعات الرخاء، ولذا فإن معظم ما يرغبه الجنس البشري أو يأتيه يكون بعيدا عن أو مخالفا للإرضاء البدني، حتى عندما يتحرك التصرف الإنساني

لإرضاء حاجة بدنية كالرضاعة، العلاقة الجنسية، تربية الصغار، فإن هذا التصرف يكون موجها بواسطة تلك الحاجات بصورة جامدة ومباشرة كما يحدث فى تصرفات الحيوان.

ب - الكبر والنمو عامة

١- إن النمو وما يترتب عليه أمر متطابق فى كل الأفراد الذين ينتمون إلى نوعية واحدة. وفيما يتعلق بالجنس البشرى فإنه متطابق كذلك بالنسبة لكل الأطفال.

٢- الأعوام التى تظهر خلالها الفروق العملية لهذه الظاهرة معروفة مسبقا، والمسافة بين الحد الأقصى والأدنى للفروق الطبيعية لها، وخاصة عند سن محدودة وليست شائعة.

٣- وتتصل الفروق الفردية فى النمو بدرجة إيقاعه وليس تبعاته، حيث يكون أسرع عند بعض الأطفال من البعض الآخر. ويتميز بها الأسرع طبعا، ولا تبدو الفروق إلا فى الأعوام التالية. إن الطفل الذى يبدى سبقا فى السير أو الكلام أو التطور عموما عن أقرانه لابد أن يبقى فى المقدمة دائما بالنسبة لهم والطفل الذى يتفوق فى ناحية أو طبيعة معينة للنمو يكون كذلك بالنسبة لبقية الوظائف حيث إنها مرتبطة متداخلة فى إيقاع النمو، وتكذّب التجارب القول الشائع بأن الطفل المتقدم فى مجالٍ ما يدفع فى مقابل ذلك تأخرا فى مجال آخر من مجالات النمو، وأن الطفل الذى يتأخر فى مجال ما يبرز فى مجال آخر.

٤- ويميل تصرف الطفل إلى التباين فى مرحلة نموه، ويتأرجح هذا الميل من التجانس إلى التنافر، من المقدرة الكلية غير المميزة إلى المهارة المحددة للتميز والتخصيص من القليل العام إلى الكثير المتخصص... إنها القواعد الملازمة والموجودة فى كل قضايا النمو.

جـ- نمو التحكم الحركى

١- النمو العضلى يبدأ من الرأس فى اتجاه الجذع والأطراف، ومن الوسط إلى الجوانب.

٢- وفقا للقواعد العامة للنمو فإن السن التى تظهر فيها المهارة الحركية قد تتفاوت ولكن نتائجها تكون متزامنة ومتوقعة وفق هذه السنين.

٣- إن السن التى تظهر فيها المهارات الأساسية للحركة، مثل العوم، والحبو، والسير، والجرى، تعتمد على النضج وليس على الخبرة. فإن التدريب والتشجيع لايُعَجِّلان النمو الحركى مالم يوافق هذا النمو السن المناسبة له.

٤- إن تشجيع الطفل على تصرف معين قبل حلول نضجه البدني المناسب له قد يؤدى إلى تأخر في المهارة المطلوبة لهذا التصرف، وذلك بأن يزهد الطفل في هذا العمل عندما يكون مؤهلا له سنيا.

٥- يكون التدريب فعالا في إكساب الجسم المهارة المركبة أو تلك التى تتطلب تدريبا إذا ما كان هذا التدريب في اللحظة المناسبة وليس قبلها أو بعدها بكثير.

٦- أثبتت الأبحاث النفسية للإنسان والحيوان أن حبه، أو نفوره من شئ ما يظهر في لحظة معينة دون أن تكون هناك معاملات سابقة مع هذا الشئ وهو الأمر الذى تحدده قضية النضج.

د- نمو اللغة والنطق

١- إن الميل إلى النطق اللغوى هو صفة مشتركة بين بنى البشر، ولكن طبيعة اللغة المكتسبة مختلفة جدا عن بعضها البعض.

٢- إن العلاقة المتبادلة بين المقدرة اللفظية والقدرات العقلية الأخرى قوية جدا حيث يؤثر الذكاء العام على المقدرة اللفظية ويتأثر به.

٣- إن مراحل وسنوات النمو اللغوى عند العرب تتحقق مع غيرها من اللغات الأخرى.

٤- إن مجموعة الكلمات المستترة أو السلبية وفي مختلف الأعمار سواء عند الطفل أو الرشيد أكبر من تلك المنطوقة.

٥- وتنمو اللغة المنطوقة وفق القواعد الآتية حسب أفضليتها:

- الطفل السليم.
- الطفل الأكثر ذكاء.
- الطفل الأكثر إمكانية في الاستيعاب سواء عن طريق المثيرات أو دونها.
- الطفل المنتمى لأوساط اجتماعية أرقى.
- البنات يملن بعد العام الخامس إلى الاختلاف عن البنين، ويزداد هذا الاختلاف بمرور السنين.
- الطفل الذى يعيش مع أسرته بدلا من الإيواء والملاجئ.

- الطفل الذى يعيش مع أسرة صغيرة العدد.

- الطفل المولود دون توأم.

- الطفل الذى يتكلم لغة واحدة.

هـ- النمو العقلى

١- يتوازى النمو العقلى مع النمو البدنى طوال الفترة من الميلاد وحتى المراهقة، ثم ياخذ فى الإسراع فى النمو طالما تحل فترة البلوغ مع الميل نحو الانخفاض.

٢- والأمر الذى يحدث فى عملية التطور العقلى من البلوغ حتى الشيخوخة هو العكس تماما لما حدث، حيث إن العامل الخاص بالخبرة يشوه ولا يدخل فى التقييم الذى تقدمه اختبارات الذكاء. وعموما فإن المهارة العقلية وخاصة تلك المصاحبة لحل المشكلات تصل إلى قمتها فى فترة البلوغ وعند العام العشرين، ثم تبدأ فى الانحدار ببطء وفى المقابل يأخذ الذكاء المبنى على المعلومات والتجربة فى الازدياد بتقدم العمر، رغم أنه ازدياد أقل بطئا من مثيله الحادث فى سنوات ما قبل العشرين. ويكون زوال المقدرة النطقية أبطأ من زوال المقدرة على حل المشكلات العملية.

و- تأثير البيئة الأسرية والاجتماعية

١- إن المؤثرات واللقاءات البدنى منها أو العقلى أو الاجتماعى ضرورية للنمو العقلى الطبيعى، الأمر الذى ينطبق على حالة النمو البيولوجى لما له من فائدة. إن الحد الأدنى للمثير البدنى له أهميته من حيث إنه يفيد نمو المظاهر الحسية وبدرجة أكبر كذلك فى التدريب على استخدامها. وعدم وجود هذا المثير قد يؤدى إلى نتيجة عكسية.

والمثيرات التى يسببها أشخاص آخرون تؤدى إلى مستوى التصرف الرشيد الطبيعى.

٢- إن البعد الطويل المدى عن الأم أو البيئة الآمنة كما فى حالة الأطفال المستضافين فى الإيواء والملاجئ، وخاصة فى السن ما بين الثلاث والخمس سنوات وبالأخص فى حوالى الشهر الثلاثين، هذا البعد يؤدى بصفة عامة إلى تأخر فى النمو العقلى والانفعالى ورغبات العلاقة مع الآخرين ولمدة طويلة. كذلك التأخر فى الكلام، تأخر عقلى مع مظاهر سلبية فى النمو البدنى "مؤثرات الحرمان العاطفى".

وكلما طالت فترة الحرمان العاطفى أو البعد أو الفراق زاد التأخر وخاصة فى السنوات الأولى، حيث تزداد معاناة الطفل الوثيق الصلة بأمه، تقل إذا حدث ذلك بعد سن الخامسة، وبالفعل فإن الأطفال الذين يعانون من الحرمان يكونون أقل كفاءة أبويًا من أولئك الآخرين فيما يتعلق بحسن تربيتهم لنسلهم.

٣- كلما توثقت الصلة بين المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة تأكد النمو الاجتماعى للفرد وأسرع.

٤- كلما اختلفت الثقافات الإنسانية اختلف وبنفس الدرجة النمو الاجتماعى فيها وخاصة خلال الأعوام الأولى من العمر. وعلى النقيض من المجتمعات المتقدمة نجد أن المجتمعات البدائية تتساهل فى العملية التعليمية لطفلها.

٥- يميل الآباء إلى تربية أبنائهم بنفس الطريقة التى تربوا عليها حتى لو كانت هذه الطريقة لم تكن تعجبهم من قبل.

٦- يكون للطريقة التى يعامل بها الوالدان الإيقاع الانفعالى لطفلهم وخاصة فيما يتعلق بالحب والرفض أثناء أعوامه الأولى أثرها الأقوى على أنماط وأشكال نموه الأخرى، مثل التسامح والقسوة أو العقاب والثواب وحتى على الارتباط الزيجى.

٧- التدخل بالعقاب يؤدى "بصورة عامة" إلى زيادة كبيرة فى تعميق عدم الانضباط فى التصرفات.

٨- الطفل الأول عادة ما يكون مختلفا عن بقية إخوته. إنه الطفل "المشكلة" الذى يسبب قلقا فى تصرفاته. إنه على الأقل فى المجتمعات الغربية أكثر، قلقا وأقل استقلالية عن إخوته وخاصة فى المواقف الحرجة إذ أنه يكون فى العادة تابعا للمجموعة.

ز- نمو الشخصية

من الناحية العامة:

١- كلما قلت العاطفة نحو الطفل ولم يستثر عامل الاستقلالية فيه وقلت الحرارة التى يلقاها:

أ- قلت درجة نمو الشخصية فى مراحل الطفولة عنده.

ب- قلت خصائصه الشخصية وإحساسه بالذات.

جـ- كان مسلوب الإرادة أو قليلها، فلا يتجاوب، سلبيا، غير قادر على الحركة المستقلة، ذا خصائص تميل إلى جعله غير طبيعي وخاصة في المواقف الصعبة، لا يتحمل المسئولية تجاه الآخرين.

٢- ميول اجتماعية حادة "نتيجة لشدة افتقاده لوالديه" مما يؤدى إلى بروز عوامل القلق في السنوات التالية.

- نمو الضمير النفسي الأخلاقي.

٣- كلما كان التوجيه والتحكم في الطفل نابعا من الحب " بدلا من تأسيسه على العقاب" كان توجيهه نحو التصرف المطلوب فعالا، وزاد إحساس الطفل بعقدة الذنب نحو أخطائه.

٤- كلما كان العامل الاجتماعي قبل أوانه قوى الإحساس بالذنب.

٥- كلما قلت العاطفة الأبوية تجاه الطفل وكلما ازداد التصرف العقابي لهما أبطأ النمو الضميري النفسي الأخلاقي الاستقلالي له.

٦- كلما قل الالتحام بين تصرف الوالدين وتعليمهم للطفل أبطأ واهتز النمو الضميري الأخلاقي للأبناء.

- النمو الاستقلالي

٧- القسوة والجمود في تغذية الرضيع تؤدى إلى عدم استقلالية ملحوظة في سنوات الطفولة.

٨- كلما أحس الطفل بقبوله لدى الآخرين زادت درجة عدم استقلاليته.

٩- كلما زادت درجة دفع الطفل وبقوة نحو الاستقلالية زادت درجة قلقه في الأعوام التالية وحتى فترة الرشد.

١٠- قلة التدليل والحماية أثناء سنوات العمر الأولى قد تؤدى إلى نتائج عكسية فإما اعتماد كامل على الغير أو استقلالية حادة.

١١- قد يزيد الأمر عن العنصر السابق إلى حالة من التصرف المتعمد أو إلى تحدى الآخرين.

- نمو الطموح والإحساس بالنجاح

١٢- مكافأة الأولاد لنجاحهم (إذا ما كانت العلاقة المتبادلة طيبة) تؤدى إلى مزيد من تأكيد الذات والنجاح.

١٣- كلما كانت المكافأة على النجاح بدنية زاد الإحساس بالحاجة إلى النجاح.

١٤- كلما زاد تشجيع الوالدين للنجاح قويت الحاجة إليه فى الأعوام التالية.

١٥- كلما تقلص دور الوالدين نحو الأبناء وحمايتهم لهم زاد احتمال إثباتهم لذاتهم ونجاحهم فى الحياة.

- النمو العدوانى

١٦- كلما زادت الاتجاهات العدوانية تجاه الطفل أثناء فترة طفولته قويت تعبيراته العدوانية المباشرة وغير المباشرة، وكذلك كل ما يتعلق بهذه النزعة فى الأعوام التالية.

١٧- كلما زادت حدة الرفض والحماية وعدم الانسجام والنزاعات العائلية زاد رد الفعل العدوانى لدى الطفل.

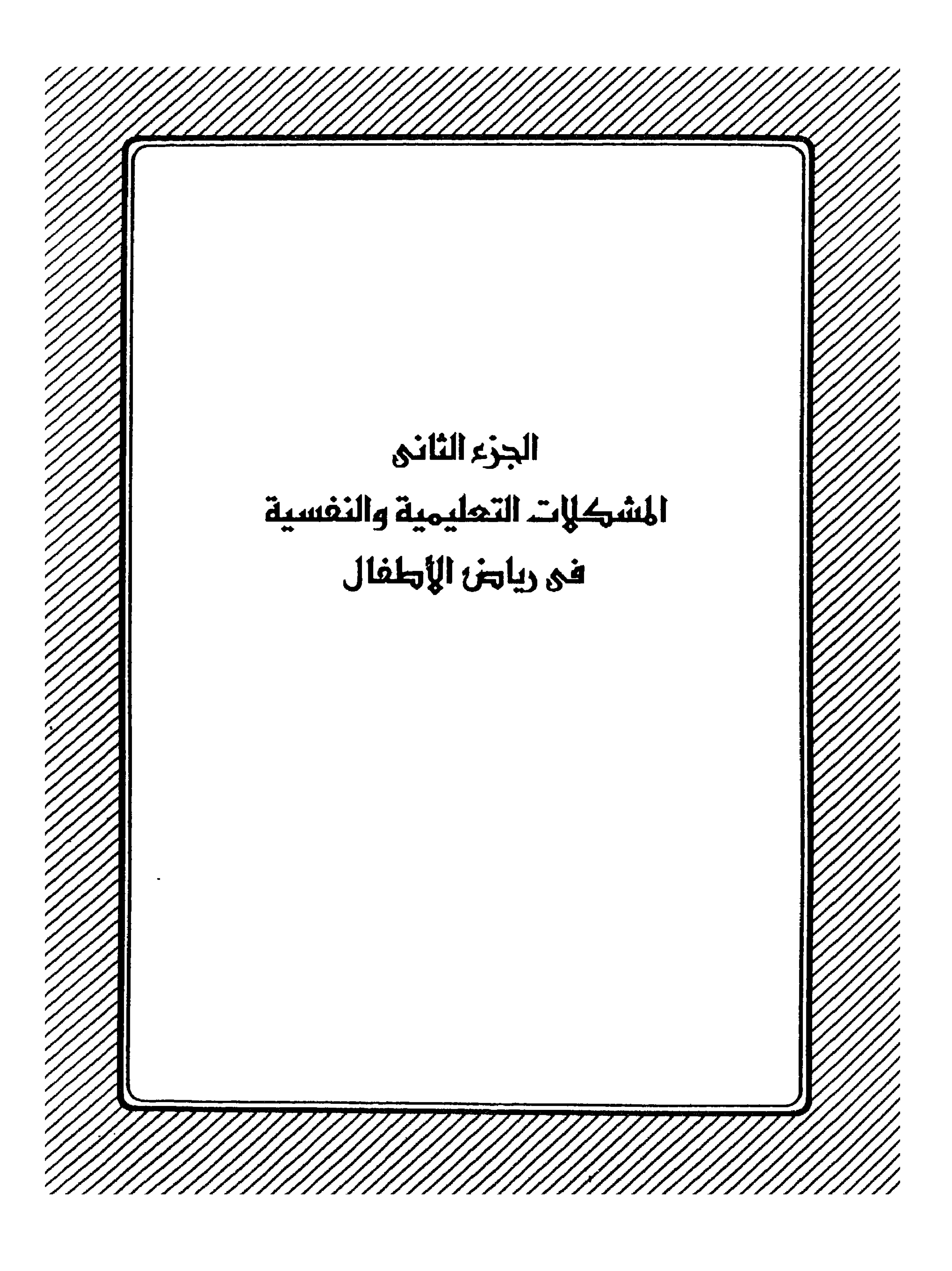
- نمو العلاقات الاجتماعية

١٨- كلما كانت حرارة العلاقة بين الوالدين مرتفعة وقلت سيطرتهم وعدم إهمالهم للطفل سهَّلَ ذلك تقوية العلاقات بالأقران.

١٩- كلما قل اللجوء إلى العقاب البدنى قل احتمال وصول الطفل إلى مرحلة المراهقة حاملا اتجاها لا اجتماعيا أو لا مباليا.

٢٠- كل مجتمع أو ثقافة لها مميزاتها وتأثيراتها على كل مرحلة للنمو وبالتالى على التصرفات المتعلقة به.

فى كثير من المجتمعات يكون العبور من الطفولة إلى الرشد متأثرا بسمات مرحلة العبور والتى تتمثل فى المسئوليات الفردية فى مقابل مجموع الراشدين. ولا يشترط أن تكون فترة المراهقة مشبعة بالاضطرابات أو الانفعالات التى يكون مبعثها النمو الجنسى أو الوصول إلى مرحلة الاستقلال الذاتى.



الجزء الثانى

المشكلات التعليمية والنفسية فى رياض الأطفال

١ - الطفل في رياض الأطفال

ما هي مظاهر الأنشطة النفسية للطفل في رياض الأطفال ؟ للرد على هذا السؤال بصورة موجزة ومبسطة ولإتاحة استيعاب سهل للمعلمة وتهدئة لقلقها، فإننا سنتناول الأنشطة الموجهة والأنشطة غير الموجهة أو الحرة مثل اللعب أو بمعنى آخر الأنشطة الفردية وتلك الاجتماعية - وتحايل كهذا قد يؤدى إلى تزييف الحجم الحقيقى للواقع الذى توجد فيه العوامل النفسية وبصفة دائمة إلى جانب مظاهر أخرى شديدة الصلة بها.

إذن فمن الأفضل أن تمتد مظلة السؤال لتشمل كذلك وإلى جانب الأنشطة وجود الطفل ذاته فى رياض الأطفال وذلك بأن ندرس ثلاثة جوانب لتلك المشكلات، أولاها مطلقة عامة متعلقة «بتكيف» الطفل فى رياض الأطفال، والثانية تتعلق «بالمشروع العام»للتوجيه التربوى، أما الجانب أو النقطة الثالثة فإنها تتعلق بتلك المشكلات «المباشرة الأكثر تخصصا» المتعلقة بالتربية وطريقة التعليم للأنشطة التى يمارسها المعلم مع الطفل، وهى النقطة التى سنضع لها نقاطا تمهيدية فقط، أما فيما يتعلق بمشكلات طرق التعليم بمفهومها التخصصى فنتركها للمتخصصين.

٢ - نمو الطفل والقدرة على التكيف

إن مستوى النمو النفسى العقلى «أى الانفعالى والعقلى» الذى وصل إليه، فى سن الثلاث سنوات، يسمح له وبصفة عامة فى تقبل تجربة رياض الأطفال الجديدة بمفهوم جديد، هو أن هذه التجربة الجديدة تتطلب - بلاشك - حدا أدنى للتكيف معها، كما أنها تكون وفى نفس الوقت، عنصرا لاغنى عنه لإمكانيات التطور فى حد ذاته - أى أن العلاقة بين المقدرة على التكيف، كتعبير عن مستوى النمو الذى وصل إليه الطفل . وتجربة رياض الأطفال، علاقة ديناميه.

وسندرس فى ضوء ماتقدم بعضا من أهم المظاهر النفسية لهذه العلاقة.

٢ - أ - من علاقة القرابة غير الناضجة إلى تلك الاجتماعية : أزمة العام الثالث ووظيفة روضة الأطفال.

إن الطفل -منذ ولادته حتى العام والنصف من عمره- لايقدر على التمييز بين نفسه وبين الآخرين أو بينه وبين العالم الخارجى المحيط به، بل إنه لايميز أساسا بينه وبين أمه -

وهذا هو السبب الذى لايجعل أول كلمة تظهر فى لغة الطفل هى الضمير «أنا» وعندما يستعملها فإنها تعنى الضمير وتستخدم لتسمية الأنا الذاتية .. إن «أنا» قد تستخدم للدلالةعلى شخصه هو، دون أن يكون لها وجود بالنسبة لأى شخص آخر أى أنها لاتعنى أحدا غيره.

وعندما يصل إلى العام والنصف من عمره يبدأ فى التخمين بأن معنى هذه الكلمة قد يلزمه لتحديد ذاته، كما يلزم الآخرين لتحديد ذاتية أى شخص آخر.

وعندما يصل الطفل إلى مرحلة الفهم المباشر بأن كلمة «أنا» أو «هو» يمكن أن تكون بدورها مثل «أنا» فإنه يكون بذلك قد خطا أول خطوة - ولننتبه جيدا إلى هذه الكلمة إنها أول خطوة نحو التبادلية فى وجهات النظر - إنه التمييز أو التفرقة بينه وبين الآخرين.

أنا أكون، أنا تخصنى وغيرها يخص غيرى، كذلك فإن الآخرين آخرون بالنسبة لى.

- إن قضية التفرقة أو التمييز بينه وبين العالم الخارجى أو بينه وبين أمه، أو الأشياء الأخرى تبدأ مع الطفل منذ شهور حياته الأولى ولكنها قد لا تستكمل أبدا وبنفس المقياس الذى تستكمل به صورة حصول الفرد على استقلاله الذاتى الخاص به.

أى أن التفرقة بيننا وبين الآخرين، تظهر فى كل مرة ننسب فيها إلى الآخرين مشاعرنا أو نوايانا أو مشكلاتنا المؤسفة، وهو ما يطلق عليه التحليل النفسى تعبير «الإسقاط» أو الميكانيزمات الدفاعية - ولهذا فإن الطفلة عندما تقول لأمها «أنت وحشه» إنما تقدم الاعتراف بإحساسها بهذه الصفة عن نفسها.

إن بداية استعمال الضمير أنا يتزامن مع ظاهرة لها نفس الأهمية بالنسبة لتطور مرحلة الطفولة، وهى الـ «لا» حتى استعمال الـ «لا» يعتبر ويفسر على أنه ظهور لعدوانية معارضة الأم والوالدين وكل من هم آخرون - إنه مبدأ تحديد الفاعل من المفعول به، إنه التمييز بين الـ «أنا» والـ «أنت».

وبالقياس على ذلك فإنه سيكون لدينا اشخاص يؤكدون ذاتيتهم كأشخاص تجاه الأم والأسرة ثم تجاه المعلمات، أى أنه سيكون لدينا أطفال أو «راشدون» مازالوا معتمدين على الغير، ولكنهم يعلنون، من جهة الإحساس غير المبلور للمقدرة على كل شئ ومن جهة أخرى الإحساس المؤلم بعدم المقدرة عليه.

إذن فإن الكلام عن أزمة العام الثالث كلام يشير الى مرحلة أو خطوة أساسية فى قضية النمو التمييزى بين الذات والآخرين، والواقع أنه فى العام الثالث يبدأ الطفل فى التصرف بطريقة مختلفة، فقد كانَ يُنظَرُ إليه على أنه فى حاجة إلى العون والتشجيع أما الآن فإنه يثير القلق وعدم الاطمئنان، وفى الحقيقة أن هذه النظرة من الغير إليه تعنى كينونته كفرد مختلف عن ذلك الذى يراقبه.

هذا المستوى الجديد من الارتقاء هام جدا بالنسبة لنا لأن الاجتماعية هى مظهر ناضج للتعامل المتبادل وليست عنصر اضطراب بين الفرد وفرد آخر، إن الاجتماعية رباط أو علاقة تبادل وتفاهم، إنه الجانب الاجتماعى الناضج للفرد وهو الخط الذى تقوم فى ظله رياض الأطفال بدورها الرفيع الشأن.

٢ ب- اشتراطات التكيف التى يفرضها مستوى نمو الطفل

عندما يلتحق الطفل برياض الأطفال فإنه يجرب، وقد يكون ذلك لأول مرة فى حياته، كيف يكون شخصا آخر بين «الآخرين» وتكون تجربة قوية بقدر ما هى جلية المعالم.

ومن الطبيعى أن تبزغ مع هذه التجربة، وطريقة تقبلها ومعايشتها، مشكلات وثيقة الصلة بها، كذلك تبعات نمط هذا الوضع الجديد.

والأمر هنا يتعلق وبصفة أساسية بمشكلة التكيف التى تعتمد فى جانب منها على النمو النفسى الذى هو مستوى النضج الذى وصل إليه الطفل وعلى ظروف تقبله لهذا الموقف الجديد من الحياة من جانب آخر.

ولنبدأ بدراسة القضايا المتعلقة بمستوى النضج.

إن المقصود بتعبير النمو هو النضج البدنى والنفسى، ولابد أن نؤكد فى هذا المقام على أنه وإذا ما كان النمو النفسى - وعلى طول سنوات العمر وحتى مرحلة الرشد - مستقلا عن الناحية العضوية للفرد، فإن تداخلا قويا بين الاثنين يوجد فى هذه الفترة السنية التى نحن بصددها، والحقيقة الواضحة هى أنه إذا ما كان النمو البدنى والحالة الصحية والاكتساب الطبيعى لبعض المهارات، مثل الحركية والاستيعابية، يمكن أن يمهد أو يساعد فى تخطى بعض الاضطرابات الملازمة لمراحل الارتقاء فإنه -من ناحية أخرى- نجد أن تخطى تلك الاضطرابات يؤثر على الحالة الصحية ويسهل من عملية الاستيعاب والمهارة الحركية واللفظية والفهم.

ولنعطِ مثلا يوضح حالة الملازمة هذه التى أشرنا إليها.

إن الطفل، لكى يسير، لابد أن تكون قد نضجت لديه بعض الجوانب والمراكز العصبية، التى تمتلك وتتحكم فى عملية الحركة هذه والتى دون إرهاصاتها لايمكن لأى فرد كائنا من كان أن يسير، هذا من جهة - أما من جهة أخرى فإن ظاهرة المشى فى حد ذاتها لابد أن ترتبط بعديد من الاشتراطات الطبيعية ذات الصلة الوثيقة بالحالة النفسية والبيئة .. إن الأطفال الذين ينشئون فى ملجا للأيتام على يد أم غير مؤهلة لهذه الوظيفة أو غيرها فإن المشى لديهم لاينمو، أو لايعمل، بنفس الكفاءة التى يعمل بها لدى الأطفال الآخرين حتى لو كانوا أسوياء بدنيا ذلك أنه ينقصهم الباعث أو المثير الذى يجعلهم يقومون بإتيان بعض الحركات أسوة بغيرهم، ينقصهم الأمان فى القيام بهذه الحركات كما يجب، حيث لم تسمح النزعات الليبيدية أو العدوانية لهذا الطفل باختبار أول عوائق الارتقاء بصورة إيجابية واكتساب عامل الثقة الأساسى بالنفس، إذن فلو كان حقا أن عملية التحرك تتطلب نضج بعض الحواس العصبية فإنه، من ناحية أخرى، يكون حقا، وعلى نفس الدرجة، أن الارتقاء التالى لذلك النضج يتطلب تدريبا لعملية الحركة نفسها، وهو الأمر الذى يوضح أنه لا علاقة بينه وبين الحالة البدنية.

إن «النمو الطبيعى» هو أول شرط يلعب دورا فى تكيف الطفل مع الحياة المدرسية.

وتعبير «طبيعى» هنا لم يستعمل للدلالة على القوام أو النمو المتوسط، بل يراد به التدليل على ذلك النمو الذى يتم فى ظروف مثالية محددة تحديدا دقيقا، من الجانب النظرى للتعبير، والتى توجد صعوبة فى ترجمتها عمليا.

٢جـ- عوائق أو عقبات النمو كعوامل مهددة للتكيف.

قد يبدو أن تكيف الطفل الطبيعى من الناحية الانفعالية العقلية مع جو رياض الأطفال يأتى بشكل سهل بينما يكون لما عداهم مشكلة مستعصية.

والحقيقة أن التكيف فى حد ذاته هو مشكلة نفسية تربوية حيث لاوجود للطبيعية المطلقة. إن المعلمَ يجد نفسه أمام مواقف متواصلة، تتدرج من الأقل إلى الأكثر تعقيدا والتى يتطلب كل موقف منها فى حد ذاته ذكاء على قدر حجم الموقف الذى يواجهه.

وعلى ذلك فإنه من المناسب، أن تدرس كل هذه العوامل المعوقة للنمو، ولكل الأطفال وخاصة النفسية منها، والتى تفرض نفسها بصورة لايمكن تحاشيها مهما صغر حجمها.

إن إعاقات النمو هذه تتميز، من ناحية، بصراعات الارتقاء، التى هى الصراعات الأصلية والخاصة بهذه المراحل والصراعات العصابية، والتى تظهر عادة بعد سابقتها، من حيث إنها تعتبر رواسب لها، من ناحية أخرى.

ويستحيل سرد هذه الإعاقات التى يلقاها الطفل على مدار مراحل حياته الطفولية، ونكتفى بالإشارة إلى بعض منها، مثل الانفصال عن الأم ولمدة طويلة فى أشهر الحياة الأولى،الأمراض المزمنة، وفاة أحد الوالدين، النزاعات بينهم، الفقر المدقع للأسرة، المستوى الأسرى أو التعليمى.

كل هذه العوائق التى قد تنتج عن حوادث تؤثر على تكوين شخصية الطفل بل قد تصبح مظاهر مؤثرة فيها.

أما العوائق التى تهمنا هنا، وبصفة خاصة، فهى تلك التى تنبع أو تشتق من «واقع الجو التعليمى» - إن الطفل الذى يلتحق برياض الأطفال يكون مليئا فى هذه الفترة السنية (٣ - ٥ سنوات) برواسب عقدة أوديب، واجتياز الاضطرابات المصاحبة لهذه المرحلة يقتضى حلا مسبقا ملائما للمشكلات التى وجدت من قبل أثناء الشهور الثمانى عشرة الأولى من العمر، أو الفترة التالية لها أى خلال العام الثانى والثالث.

ومن المعلوم أن مراحل النمو لا تنتهى، وبصفة قاطعة وإلى الأبد، ولذا فعندما نجد بعض مكونات مرحلة ما مستمرة فى فترة المرحلة التالية لها، نقول أن الطفل لم ينجح بعد فى اجتياز مرحلة التطور السابقة بصورة نهائية وهذا الأمر يتوقف غالبا على العوائق أو التداخلات التى تشاهد بسهولة فى "الجو العائلى المشحون إما بالمكافآت المجزية أو المعاناة الحادة"

٢-د، الجو الأسرى ذو التدليل المبالغ فيه وإعاقته للتكيف المدرسى.

إن الإنسان، بخلاف الحيوان، يجد صعوبة فى ارتقائه نحو الحصول على استقلاليته عن الوالدين. إن الطفل ولفترة زمنية كبيرة يحتاج إلى أمه: فى الأكل، النظافة، التحرك، تعلم لغة ما.

وهذا الأمر، وفى الحياة الغربية الحضارية، يشهد خطر الازدياد بدلا من الاندثار تحت وطأة زيادة التعقيدات والصعوبات والأخطار التى تملأ تنظيمات الحياة الاجتماعية. ويكفى فى هذا المقام التفكير فى الازدحام، تشابك المرور، العزلة عن الآخرين والتى يدعمها

التآلف الأسرى وكلها عوامل لا تشجع ولا تحث على ابتعاد الأطفال عن ذويهم برغم وجود تقنية تعليمية متطورة، فى مواجهة تلك العوائق إلى جانب الإمكانيات المتاحة، وبدرجة كبيرة للعب والتجريب ومساهمة الأدوات السمعية البصرية فى هذا الابتعاد أو الاستقلال.

إن الإنسان يجد نفسه اليوم مجبرا علي رباط من الاعتمادية طويل الأجل- رغم أنه -منذ ولادته- يبدى انتفاضات عدائية لها؛ إن الرغبة فى الحركة؛ وفى الاتجاة القوى نحو التكلم، والعمل اليدوى والفضول وحب الاستكشاف، وكذلك مظاهر المعارضة؛ تشكل مظاهر تشهد بالإرادة القوية للفرد فى أن يتميز أو أن يختلف عن والديه؛ والواقع أنه بالاختلاف مع أو بالمقارنة بالآخرين أو بالأشياء المحيطة يكون اكتساب التعرف على النفس كشخص قائم بذاته.

إن "فرويد" يرى أن نمو الـ "أنا" يأخذ انطلاقته من «رفض النرجسية الأولى ووجود الدافع القوى للإبراء من هذه الحالة، وهو الأمر الذى يكون محاطا بمخاطر المعاناة ولكنه يشمل فى نفس الوقت دافعا إيجابيا للحياة.

ولأغراض شخصية، محددة المعالم، يرفض كثير من الآباء هذه النزعة الوليدة عند الطفل، بقصد الاستقلالية، وذلك عن اقتناع كامل بأن حب الأولاد يتركز فى منعهم أو حمايتهم من أى احتمال للفشل، إن أى الطفل لن يصل إلى الاستقلالية الذاتية إذا ما عزلناه فى عالم من السعادة اللانهائية محوطا بعناية أمه الفائقة وحبها الغريزى.

إن التربية الفائقة التسامح والتساهل والحماية والتى تركز همها فى إزالة أية عقبة من أمام الطفل تؤدى، أو ينتهى بها الأمر، إلى نفس النتائج السيئة التى كان الوالدان يريدان إبعادها عن طفلهما، إنه من الصعب على الطفل الذى تحدث له مثل هذه الحماية أن يخرج من أولى العقبات التى تواجهه أثناء فترة تطوره بتلك الثقة والاستقلالية الذاتية اللازمة لمجابهة مشكلات الحياة، إن ضمان وجود الأم بصورة دائمة وتلبية المطالب المستمرة يُنتِجُ الشعور بعدم المبالاة والسيطرة والعجز والشك بالغير بدلا من الشعور بالثقة به.

وعندما يلتحق الطفل ذو الثلاث أو الأربع سنوات برياض الأطفال فإنه لايدرك معنى عدم إمكانية أن تكون المعلمة ملكا خالصا له، كما لايفهم معنى التغيب الوقتى لأمه عنه، ولامعنى هذا البعد، إنه غير قادر على التحرك فى خضم هؤلاء الأطفال الآخرين، مدافعا عن نفسه بل مشاركا لهم، ومعهم بشخصيته الفردية.

وعليه فإننا نجد أنفسنا فى هذه الحالات إما أمام أطفال يسوقون مزاعم جوفاء متمثلة فى أزمات بكاء أو غضب وثورات من التذمر، أو أطفال متضررين، منعزلين، لاحول لهم ولاقوة فى وحدة وإحباط.

إن العدوانية أو الانفجار الثورى الطبيعى لايعبر عن نفسه عادة بصورة خارجية أو سيطرةعلى الوسط البيئى أو المعارضة للمعارضة بانعكاس داخلى يفسح المجال لتصرفات بديلة مثل الإحباط أو الكراهية أو الغيرة، إن الغيرة مثلها مثل الكراهية والإحباط لها جذورها النفسية البعيدة المتمثلة فى عوامل غائبة عند الطفل، إن الطفل إذا لم يفهم منذ أولى مراحل نموه كيف يميز نفسه عن أمه، لأن أمه دائمة الوجود معه، وإذا لم يميز نفسه عن الأشياء لأنها دائما فى متناول يده، وإذا لم يجرب المعاناة، فإنه يعيش حياة خيالية أو سحرية مع الآخرين ومع الأشياء «كل ما هو كائن ملكى، إنه نابع منى وأملكه» هذه هى أساسا نواه حياته النفسية.

إن هذه العلاقة السحرية مع العالم المحيط به ستتعارض وسريعا مع حياة الجماعة ومع خبراته الجديدة التى تقدمها له الحياة المشتركة «حياة المشاركة».

٢-هـ الجو الاسرى المضطرب كعائق للتكيف فى رياض الأطفال

على النقيض من أنماط الأطفال السابق ذكرهم نجد أولئك الذين تربوا فى «أسرة تفتقر إلى الناحية العاطفية أسرة جامدة المشاعر، متسلطة، مضطربة».

إن الطفل هنا قد تربى على الاحترام الشديد للموعد المحدد للطعام دون أى اعتبار للمتطلبات أو الاحتياجات المتغيرة أو الفروق الفردية مثل تلبية نداء الطبيعة، عمليات الإخراج، ويكون التدريب عليها بقسوة بحيث يتجاوب الطفل معها وفق اشتراطات ردود الفعل أكثر من الاشتراطات الناضجة التى تجعله يتصرف برد إيجابى وفق المكان الذى يوجد فيه.

والطاعة فى البيئة الجامدة المشاعر، هى طاعة عمياء، توجد حيث تكون تطبيقا لمبدأ السلطة، ولذا فإنها، وبمرور الوقت، تصبح عجزا عن المبادرة أو الإبداع أو الاستقلال الذاتى، أو بمعنى أوضح تكون الطاعة تأقلما وتكيفا على التلبية المطلقة.

إن التربية بهذه الصورة، تمثل بالنسبة للوالدين فصلا تاما بين ما هو خير وما هو شر، الحسن والقبيح الحقيقى، والمزيف، بين ما هو معيب وما هو كريم، ولاوجود للوسط من

الأمور، إن الاتجاه العقلى لمثل هؤلاء الأشخاص ذوى النظرة الوحيدة للحقائق يتمثل فى رؤية شئ ونقيضه : الخير، الحسن، والحقيقى هو الأصل بالنسبة لهم، وهى أمور كذلك مقبولة على علاتها؛ أما الشر والقبح والمزيف فهى أمور مدانة، ولكنها مرغوبة، لأنها من الممنوعات، وسرعان ما يتعلم الطفل هذه المبادئ، ويكون الموقف بالنسبة له محددا بشكلين متضادين إما الشر أو الخير، لامجال لأنماط وافتراضات أخرى للحقائق، غير أن المظهر القبيح يأخذ شكل الدوام، إنه سيستمر فى البقاء تماما مثل أى بديل له، إنه خطر ولابد من إقامة خط دفاعى قوى ضد هذا الخطر.

ويكون من السهولة بمكان أن تنطبع، فى مثل هؤلاء الأطفال الأنماط المطابقة لصور والديهم الذين تعايشوا معهم فى سلام، ولكن مع إخفاء كراهية شديدة لهم فى مقابل هذا التعايش السلمى.

وقياسا على هذه النماذج، سابقة الذكر، فإن التعرف على الذات والآخرين لايمكن أن يكون إيجابيا؛ لأنها انعكاس للواقع الذى يكون له، دائما، أكثر من وجه.

إن الطفل يعيش بين بدائل مستمرة فى نطاق حالة من الشك الدائم أو بالأحرى فى ظروف دائمة التعارض، وعليه فإن مقدرته أو كفاءته للتكيف مع المواقف أو تقييمها التعرف عليها ومجانبتها أو حل مشكلات جديدة بحلول جديدة تكون مقدرة غاية فى الضحالة.

٢-و: -الاستقبال«الترحيب»فى رياض الأطفال كلحظة مصيرية لتكيف الطفل.

لقد أوضحنا عاملين من العوامل المعوقة للنمو - جو التدليل أو المعاناة - وما ينتج عنهما من أثر فى التكيف مع الحياة فى رياض الأطفال، إن الذى ذكرناه هنا هو الخط العريض، ولكن الواقع، دائما له ظلاله المصاحبة له والتى تُلْزِمُ المعلم فى توجيه حاسته تجاه تلك الحالات التى قد تجمع - فى بعض الأحيان - بين النقيضين.

إن الأجواء التعليمية أو التربوية الأسرية غير السوية إلى جانب العوامل السلبية، التى أشرنا إليها مسبقا تؤدى إلى ان يكون الطفل فى عامه الثالث، ذا استجابة محدودة للتكيف والاجتماعية.

وإذا افترضنا أن أول عوامل الاجتماعية تكون : التوازن العاطفى الجيد والوصول إلى نضج فى مراحل الارتقاء فإن الواقع يجعل هذين العاملين متبادلين كذلك.

إن المشاركة الحياتية تَسْهلُ فى الواقع الوصول إلى توازن ونضج عاطفى، كما أن لها، وتحت بعض مظاهرها، قيمة علاجية كبرى.

إن المشاركة الاجتماعية للأقران قد تعوض بعض الانحرافات العاطفية الناتجة عن افتقاد أو غياب العاطفة الأبوية أو عدم ملاءمتها للمطلوب . إن الحياة تكون واقعا ملموسا أو مقياسا للنفس قبالتها تندمج فيها، نقابل من خلالها نماذج قدوة لذاتنا.

إذن فوجود معوقات النمو عند الطفل، ومهما صعب اندماجه في جو المدرسة، لايكون مبررا لعدم الاندماج أو لجعله مستحيلا.

ربما يتطلب الأمر في بعض الأحوال، إرجاء إرسال الطفل إلى رياض الأطفال للعام الدراسي التالي، أو أن نبعده تدريجيا عن مواجهة ذلك الموقف الجديد. وإذا ما لاحظنا أن الطفل يعتبر أن بقاءه في رياض الأطفال نوع من أنواع البعد عن ذويه فننصح بأن نختصر له جدول بقائه فيها ولو للأيام الأولى من التحاقه بها. وفي حالات أخرى يمكن للمعلم أن يقدم نفسه للطفل بزيارته في منزله، وهو الأمر الذي يتيح للمعلم التقييم الواقعي للمشكلات الأسرية القائمة، و قد يأتي الاندماج، من ناحية أخرى، بأن نلحق الطفل بفصل أخيه، أو مع من يعرفهم من الأطفال، وفي هذه الحالة فإن الدروس المختلطة تكون ذات قيمة كبيرة لمختلف الأعمار.

وقد يكون التكيف ناتجا عن عامل أقل كثيرا مما سبق ذكره، كعملية الاستقبال للطفل ذاتها، ويكون حلها بالاستعانة بالإدراك الجيد والحس الفني للمشكلة، ولاشك أن تكيفا سيئا في بداية الأمر يؤثر تأثيرا فعالا على انفعالاته في رياض الأطفال.

لامجال للأخطاء والأمر يتطلب، من المعلم، حكمة وتدبرا، وإذا مالاحظ أوْشَكَّ في عدم اكتمال النضج، أو وجود اضطرابات فِعْلِيَّة لدى الطفل، فعليه التشاور مع الأخصائيين قبل اتخاذ أي قرار ملزم.

٢ -ز التكيف كموقف متغير سهل للمعلم المطلع.

إن السن التي يلتحق عندها الطفل برياض الأطفال نعتبرها سنا صغيرة غير أنها بالنسبة له مشبعة بالمعاني والتجارب التي سيتصرف الطفل على هُدَاهَا في تجربته الجديدة.

إن المشكلة القائمة عند بداية الفترة المدرسية لاتكمن في بعد الطفل عن أمه فقط، أو مستوى ترحاب المعلمة به، بل إنها تكمن في مدى إلمام المعلمات بماضي كل طفل على حدة حتى يمكنهم تقييم كل شخصية بمفردها وتكييف أسلوب التعامل معها.

ولذا فقد يختلف الموقف لو نظرنا إلى درجة نمو الطفل وليس عمره الزمنى، إن الطفل الذى يبلغ من العمر أربعة أعوام بدلا من ثلاثة، يكون أكبر بعام من هذا الأخير، غير أن هذا العام هو ربع عمره كله، و مع هذا فإن الأمر وبالنسبة للمعلمة يتركز فى درجة كفاءة الطفل الذى أمامها. هل تتعامل مع طفل مساوٍ أو أقل طفولة أو أكثر نضجا من أقرانه.

إن عملية التعرف على الطفل تسير فى اتجاهين : أحدهما يتطلب تعرف المعلمة المباشر على الوالدين «على انفراد بقدر المستطاع» أما الآخر فيتركز على مراقبة سلوك الطفل ذاته وباهتمام تام.

وعند اللقاء بالوالدين يطلب منهما وصف ابنهما وأن يحددا ما قد يظهر عليه – من وجهة نظرهما، من مشكلات أو عقبات أثناء التحاقه بالمدرسة.

إن مثل هذا الوصف، علاوة على أهميته الإخبارية، هو دليل أو مؤشر على طبيعة العلاقات الأسرية القائمة فعلا من ناحية، وعلى معايشة الوالدين الواقعية لابنهما من الناحية الأخرى.

ويحدث غالبا أن تكمن الصعوبات التى يعانى منها الأطفال فى أنهم لايستطيعون التعرف على الأدوار، أو الواجبات التى يطلبها منهم الآباء – فقد يحدث، غالبا، أن يكون الطفل شقيا لأن شخصا ما قد طلب منه ذلك.

ويحدث أحيانا أن يكون الأطفال فى نظر ذويهم صغارا مسئولين مسئولية كاملة، مدركين، حازمين، حكماء فى مواجهة أمور تتعارض كلية مع واقع الصغار . ولذا فيصعب فى هذه الحالة على الطفل أن يتقمص الدور المطلوب منه.

واللقاء هنا مفيد جدا للمعلم، فى أن يتفهم ويقيم الموقف من ناحية « العلاقات» والتفاهم المتبادل اللذين يسودان الحياة الأسرية للطفل.

وقد تكون فرصة فى هذا اللقاء للتعرف على عدد أفراد هذه الأسرة، عدد الأولاد، أو وجود أحد الأقاربَ فى نفس المنزل ... إلخ.

أما الناحية الأخرى الهامة فهى التعرف على الطفل نفسه، وسوف يتاح للمعلمة العديد من الفرص للوصول إلى هذا الغرض، ولكن اللعب سيكون الفرصة الأثمن من بين العديد من الفرص لزيادة التعرف على الطفل عن قرب.

إن اللعب فى هذه السن، له قيمة مُسَكِّنة إلى حد كبير، حيث إنه يظهر النزاعات أو الصراعات الكامنة فى الطفل ويخفف منها فى نفس الوقت.

لن نركز على نصائح تربوية بعينها ولكن مما لاشك فيه أن التعرف الجيد على الطفل هو الأساس الصحيح لأسلوب التعليم الأمثل له.

والأمر الذى لابد أن نتحاشاه هو أن تشكل الروضة والمعلمة طوراً جديداً من النمو ذا تأثير سلبى، فتحقق فى الطفل نوعا من عدم الانسجام بدلا من أن تؤدى إلى تكيف اجتماعى أفضل.

ولو وضعنا هذا الخطر فى اعتبارنا فسيكون ذلك ضمانا لاحدود له لعامل التدخل التربوى.

وأخيرا فإنه، ومن المهم جدا، أن ندرك أن التكيف من عدمه أمران غير منفصلين كلية وأن أيا منهما لايمثل كيانا قائما بذاته، إن التكيف مع بيئة معينة، أو خبرة ما، يعنى محاولة التوصل إلى توازن ما والبقاء عنده، إنه حدث متحرك، غير ثابت، إن هذا التعريف الذى لايتيح للمربية الثقة الزائدة فى تحقيق التكيف لا يخيب ظنها كذلك، ولكنه يجعل أملها فى النجاح قائما حتى فى مواجهة أصعب المواقف والحالات.

٣ - أشكال التحولات النفسية العامة الناتجة عن التدخل التربوى

إن علم النفس، وقبل أن يقدم الأساليب والاتجاهات التى يمكن بها تطوير شكل ما من أشكال النشاط، يسهم فى تحديد المعالم العامة المثلى لأسلوب المعالجة التربوية، وتلك المعالم مستوحاة من واقع العلاقة القائمة بين المعلم والطفل والمستخلصة من مضمون هذه العلاقة والتى تتحدد فى أنماط التربية الحركية، اللغوية، العقلية ... إلخ.

ولنتساءل هنا عن أى مدى تفيد هذه العلاقة التى تربط بين المعلم والطفل، وذلك بعد أن نتدارس بعض خصائصها الرئيسية ونحلل بعضاً من مشكلاتها الفعالة.

٣ - أ - إن العلاقة بين المعلم والطفل ذات فائدة من حيث إنها ترضى فى جانب منها بعضا من العلاقات الإنسانية وبعضا من المواقف التعليمية من الناحية الأخرى.

إن العلاقة الإنسانية ترضى عندما يكون عامل التَقَبُّل متبادلا بين الطرفين وعندما يكون التواصل أو المخاطبة عريضا عميقا.

والمطلوب من مدرسة رياض الأطفال أن تطوع وتنفذ هذين العاملين وبأنسب الطرق،

ولكى ينضج عنصر تقبل الطفل للمدرسة وللمعلمة يجب عليها أن تبادره هى بالإعلان عن هذا التقبل تجاهه.

إن تقبل الطفل ما هو إلا التجاوب العاطفى معه، والمقدرة على مجاراته انفعاليا بشكل يؤدى إلى تفهم عميق له، تسامح وحب معه بصورة قد لا يتوقعها أو لا ينتظرها، إزالة شكوكه ومخاوفه، تحمل أخطائه، دون إحساسه بالضعف الذى يعترى الشخص البالغ قبالته فى مثل هذا الموقف.

أى أن تقبلنا للطفل فى إطار علم النفس، يعنى أن نتمثل فيه الشخص، أن نقيم معه علاقة ليست بالرسمية ولا بالجامدة كفرد من جماعة، بل علاقة خاصة به، له وحده لاتتكرر مع الآخرين . وتكمن روح هذه العلاقة فى التفهم المتحرر من أى تقييم أو حكم مسبق عليه.

ويكون ذلك من خلال اتصال متكامل معه، أساسه الكلمة والحركة والاهتمام.

إن العلاقة التربوية الصِّرف هى أبعد ما تكون عن المشاعر الخاصة أو أن تكون مجرد قصيدة شعر رومانسية، وإلا فإنها تصبح علاقة مشوهة، مبعثها الضعف العاطفى لشخصية المعلمة الهشة التى تريد التعاطف مع الطفل، امتلاكه، تعويض معاناتها وإزالة مرارة تجاربها مع الكبار «إن التوجيهات المتعلقة بالأنشطة التربوية فى رياض الأطفال الحكومية تعطى أمثلة لما يجب أن تكون عليه شخصية «المعلمة المربية» التى لايمكن بدونها إقامة علاقة عاطفية سوية متوازنة مع الطفل» تلك العلاقة التى لاتحرك فيه إلا الإحساس بالثقة والأمان «إن من بين مظاهر المقدرة الأساسية، إلى جانب تلك القائمة على إمكانية حب الطفل وزرع العلاقات الإنسانية فيه، تلك المقدرة المتمثلة فى الحالة الطبيعية للصحة البدنية والعقلية. إن « المعلمة المربية» يجب أن تكون قادرة على أن تتضمن أنشطتها ذلك التوازن الانفعالى الذى يستبعد عوامل القلق، النشاط الزائد، انحراف المزاج، العناد وعدم الثقة».

أما إذا تمكنت تلك العلاقة المشوهة من المعلمة فإن العلاقة التربوية تنهار أو تنفجر، ذلك أن الطفل بمجرد أن يحس بامتلاك المعلمة له، والتى تصبح بدورها إما سيدة أو ضحية له، فإنه يهرب منها. قد تسود بينهما العاطفة الجامحة، الحلوة ولكنها ليست بالعلاقة النافعة.

إذن يتعين على المعلمة أن تقبل تلك العاطفة السائدة، بل إنه يتعين أن تكون هى باعثتها وأن تتجاوب معها وبكل قوة، دون أن تحيد عن الطريق المستقيم للمهنة والتحكم فيها.

وسوف تتباين نماذج العلاقة تلك وفق مستوى نمو الطفل، الذى سيكون بدوره مختلفا وفق كفاءة وأشكال كل شخصية على حدة، إن أهلية المعلمة تكمن فى نوعية تقبلها للطفل، أن تغرس فيه أو تصل به إلى بعض مستويات النمو الأخرى . والعلاقة السوية، تستبعد هنا خطأين أساسيين هما انحدار الكبير إلى مستوى الصغير، والثانى ألا يكون التكيف مع الطفل عاملا سلبيا بل يجب أن يحمل فى طياته عنصر الإعداد لمستوى النمو التالى . وإلى جانب هذين الخطأين هناك كذلك، عنصر «ضعف شخصية المعلمة» إن محاولة استمرار تدليل الطفل أو إبقائه صغيرا أمر مرفوض تكون الأم عادة هى ضحيته، أما المعلمة فغير مسموح لها مطلقا بأن تقع فى مثل هذا الخطأ.

وختاما لهذا الحديث السريع عن السمات الأساسية عن العلاقة التربوية الناجحة، فإننا نقول أن هذه السمات تتفق أيضا وبالأخص مع مواصفات من يتصدى لعملية «إنضاج الطفل» تماما كما تتفق مع من «يُعَلِّمُ» إن هذا الأخير قد قبل أن يلتقى يوما مع أزمة هى خبرة جديدة، دون أن يفقد توازنه الداخلى، بل إن هذه الأزمات تنشط وتدعم توازنه هذا، وعن طريق هذه الخبرات يتم إتاحة الطمأنينة المناسبة للطفل، ولسيت التامة التى لاتتاح إلا من خلال اعتماده على شخص آخر. بل إن العلاقة التى تربطه بمعلمته هى علاقة غير مستقرة، تتم بالمغامرة، إنها تستجمع دائما، قواه حتى يجتاز صعوبات متجددة وطموحات كبيرة نحو الاستقلال الذاتى أو تحديد المعالم الشخصية له، والطفل كالكبير، تنضجه المخاطر والصعاب والمسئوليات، أما لحظات السلام العاطفى فإنها لحظات التقاط أنفاس وليست عوامل إنضاج.

٣ - ب : إلمام المعلم «المربى» بعلاقته بالطفل

إن التحليل النفسى يرى أن نمو الطفل يعتمد، وبصورة شبه كاملة، على تصرف أمه، أى أن سلوك الأم قد يكون، عامل تحديد المستقبل النفسى للطفل، وإليه، أى إلى هذا السلوك، ترجع المسئولية الأخيرة وكل المشكلات المكونة للطفل كذلك، وهو ما يفسر لنا جذور كثير من الاضطرابات التى تظهر خلال مراحل التطور الطفولى والتالية لها.

ومع هذا فلايمكن أن نسلم بهذه النظرية تسليما كاملا، ذلك أن نفس السلوك، من جهة الأم لايؤدى إلى نفس النتائج رغم تطابق الظروف فى كل من الحالتين، إن دور الطفل ليس بالدور السلبى دائما : فهو يبادل أمه التصرف. وعليه فإنه يبدو لنا أن العامل الحاسم فى

الأمر، ولكى تتحقق أهداف مرحلة النمو عند الطفل- هو المعايشة النفسية له مع شكل أمه، وسلوكها، وهذه المعايشة قد تعتمد على أنماط العلاقات الأسرية التى يتعايش معها الطفل منذ لحظة ميلاده، أى أنه متقبل مرن لتلك الأنماط النفسية التى تخلقها المواقف العائلية المحددة التى تحيط به أو تلك التى يكونها هو بنفسه لنفسه.

والآن فإن المعلمة تجد نفسها، إزاء الطفل، فى موقف أو دور مشابه لذلك الدور الذى يقوم به ذووه، سواء أكان هذا لأنها تحاول القيام بدور ذويه أو لأن الطفل نفسه، الذى يقوم بعملية تصور مزدوجة للموقفين، يعقد مقارنة أو يقوم بتحليل للنموذجين اللذين يتعامل معهما، والآن وبعد هذه المقدمة، يتعين أن نتحدث طويلا حول ما « يجب أن تكون عليه «المعلمة» لأن هذه الكينونة ستجد مداها فى شخصية الطفل بطريقة أو بأخرى. إن المعلمة يجب أن تكون ذات شخصية متزنة هادئة، معتدلة المزاج، ملبية للطفل، ولعل التوقف هنا يفيد حيث إن الاسترسال قد يجرنا إلى المخاطرة بوصف كائن أو شخص خيالى غير موجود لايمكن العثور عليه.

والعنصران اللذان يهماننا فى هذا المقام اثنان : -

أولا : كيف تقدم المعلمة نفسها للطفل، أكثر من كيفية كونها هى فى حد ذاتها.

إن التوازن والحساسية والانفتاح هى من عوامل «الكيف» الذى تمتلكها المعلمة من بين ما تمتلك.أما كيفية تقديم النفس للغير فهو عامل متحرك يتعين السيطرة عليه. ولكى تتعرف المعلمة على مع من ومع أى شئ يتجاوب الطفل، فإنه يجب عليها أن تجعل نفسها على صلة به، إن الطفل فى رياض الأطفال عنصر تشكيل فى يد المعلمة، إن تصرفه هو رد فعل أو هو رهن إشارة هذا الشخص فى ذلك الموقف، لاوجود للمعلمة والطفل منفصلين انفصالا فرديا، بل إن الموجود هو تلك الرابطة التى بينهما، إن ما يهمنا فى هذا المقام هو أن الطفل يعيش تماما مثلما تعيش المعلمة، ولذلك فإن تقييم العلاقة التى تربطهما يسبق، أو يفضل تقييم فرديتهما، ذلك أن الكبير، وفى مواجهة الصغير تتحرك فيه نقطة ضعف مبعثها آثار أو بقايا صراعات فترة نموه التى لم تنته بعد. ولقد قلنا من قبل أن درجة التفرقة أو الفصل بين «الفرد» وغيره لم يصل إليها أحد بعد بالصورة الكلية، وفى موضوعنا هذا فإن المعلمة، التى لاتختلف كثيرا عن أى فرد آخر، تميل إلى ما يطلق عليه خلط أوراق اللعب، وعليه فيمكن إطلاق صفات العدوانية والكراهية، وعدم الاستقلالية أو الثقة بالنفس على الطفل؛ ليس فقط لأن هذه الصفات أو المواقف موجودة فى العلاقة القائمة بينه وبين معلمته، إن تحليل موقف

معين يكون نابعا من داخله حتى نصل أو نستخلص الحالات الفردية له، ولكى نقيم بعد ذلك المتغيرات المحركة له.

ومن غير الواقعي القول بأنه يجب على المعلمة أن تتعرف على نفسها لكى تعرف الآخرين، ولكن يمكننا التأكيد على أنه يجب عليها أن تدرس الموقف، الذى هو العلاقة القائمة مع الغير، لكى تعرف نفسها وتعرف الآخرين وذلك عن طريق المناقشة.

قد يبدو الأمر معقدا، ولأول وهلة، ولكن الواقع مخالف لذلك إذا ما فكرنا فى أن التعرف على طبيعة فردين تقوم بينهما علاقة ما يكون أسهل بكثير من محاولة التعرف على طبيعة كل منهما منفردا، والواقع أنه قد يصعب على المعلمة أن تتعرف على ذاتها بنفسها، ذلك أنها ستضطر فى هذه الحالة إلى القيام بعملية مراجعة كاملة لماضيها كله، كما أنه، ويفرض القيام بهذا العمل، فإن الماضى لا يتبئ بالتصرف الذى سوف يحدث بعد لحظة من استرجاعه.

ثانيا : – أهمية وجود «مجموعة نماذج رشيدة» فى رياض الأطفال.

لقد تعودنا ومنذ القدم، على أن تكون المرأة هى المعلمة فى رياض الأطفال وأغفلنا موقف الأسرة التى يغيب عنها الأب. وهو أمر غير منطقى، ذلك أن الصعوبات التربوية التى يقابلها الطفل الذى يغيب عنه أحد والديه، تكون صعوبات تربوية ملحوظة جدا، وهذه الصعوبات أو الحديث عنها، لاتقتصر على رياض الأطفال بل إنها تمتد إلى مراحل التعليم التالية لها، غير أن رياض الأطفال تقترب وبسرعة من الدور التربوى الذى تقوم به الأسرة حتى لاتعطى الطفل فرصة المقارنة بالقياس بين المجتمعين، هذا إلى جانب ما تقدمه رياض الأطفال من خدمات والتى يغيب فيها وجود الأب مهما اختلفت أسباب هذا الغياب. إن حل هذه المشكلة ليس بالأمر السهل، ومع هذا فإن الدراية أو الإلمام بالإطار التربوى الذى يحمله وجود الشكل الوحيد للمعلم والمتمثل فى المعلمة فى رياض الأطفال يكون العامل أو الإطار الإيجابى المتاح.

إن حل هذه المشكلة لايكمن فى أن نعهد إلى معلم بالتدريس لفصل بدلا من معلمة، لأننا فى هذه الحالة سنقلب الأوضاع بهذا التصرف . بالإضافة إلى الأضرار والارتباك الذى سيعم الأطفال.

٢ – جـ . الدوافع المحركة لطفل رياض الأطفال.

الفضول : – بعد أن تدارسنا العلاقة التربوية والإلمام، الذى يجب أن يكون لدى المعلمة، بها نوجه نظرنا، الآن إلى الطفل نفسه.

ولنتساءل أولا عن نطاق الحوافز أو الطاقات الدفينة، التى يدخل الطفل فى إطارها أو التى يبديها أثناء وجوده فى رياض الأطفال، لأن هذه العناصر هى المكونة «للدوافع» المحركة للطفل، ويندرج تحت تعبير «الدوافع» هذا كل القوى، «المولودة مع» أو «المكتسبة» والتى تطلق العنان للأشكال المختلفة لسلوك الطفل.

ولنوضح مبدئيا أن الطفل يتحرك، فيما بين الثلاث والست سنوات، بفعل دوافع مولودة معه، سواء كانت هذه الدوافع، أو المحركات، بدنية أو مشابهة لها . قد يسيطر عليها عامل «الحاجة» وعادة ما تكون الحاجات الملحة هى المعبرة وبصورة أوضح عن هذه الطاقات.

إن الدوافع قد تكون بيولوجية مثل الأكل، الحركة، الحماية، اكتشاف البيئة «بدنيا واجتماعيا» إنها تظهر على شكل انطلاقات هدفها الإرضاء النفسى الملازم للسعادة التى نحسها بالوصول إلى هذا الرضا النفسى الذاتي الفورى، ودون أى إبطاء فى الحصول عليه. لقد نال طفل الثلاث سنوات أسسًا تربويةً وعَرفَ أشياء عدة ولكن أسلوبه فى التعبير عن دوافعه لم يعد هو نفس أسلوب العام الأول من عمره. إذ ينقصه، أساسا، الطريقة التى يُحَجِّمُ طاقات دوافعه بحيث تكون مقبولة بالنسبة لأشكال دوافع الغير أو للحقيقة التى تعبر عنها.

يجب على رياض الأطفال أن تَخْلُقَ لدى الطفل دوافع جديدة التصرف، إما بتجديد عوامل دوافعه العائلية أو بتدعيمها، وخاصة تلك الدوافع «المكتسبة» ذات الطابع الثقافى أو الحضارى فى التصرف تجاه الآخرين، ولاشك أن دورا تربويا على هذا المستوى يمكن أن يستمر وحتى إلى ما بعد مرحلة الست سنوات، ولكنه يظل على نفس مستوى الأهمية بالنسبة لرياض الأطفال، بل إنها قد تكون أولى المؤسسات الاجتماعية، «فيما عدا الأسرة» التى تتحمل مسئولية هذا الواجب الخطير. إنها تَقْدِرُ على الاضطلاع به، متقبلة الواقع الذى يفرض الطفل بعلاته وفى مختلف أحواله: خليط من الاحتياجات التى تعبر عن نفسها: بالحب والعدوانية، بانفجارات الغضب والغيرة، بالصمت خوفا أو بالانطوائية احتجاجا. «يمكن لرياض الأطفال أن تؤدى هذا الدور، وخاصة إذا ما وضعت فى اعتبارها أن كل

الدوافع التى تختفى وراء تصرفاته، المقبول منها والمرفوض، ليست إلا الدوافع التى يتعين تطويعها وتعبئتها لكى يفهم ويتعلم، ولن يمكننا أن نوجه الطفل إلى حالات أكثر نضجا إلا إذا انطلقنا من نقاط حاجاته الأولية.

إن من أهم الحاجات الأولية للطفل وأكثرها عونا للمعلم فى تأدية رسالته، هى الدوافع أو الحوافز و المثيرات. إن الدوافع موجودة فى الإنسان والحيوان حتى لو اختلفت مقاييسها فى كل، هى التى تجعلهم يحسون بالحاجة إلى التعرف على كل ما يحيط بهم لمجرد الإرضاء الذاتى.

وإذا ما كان الحيوان محكوما بدائرة احتياجاته، ليس بحاجة لأن يستكشف ما حواليه، نجد الإنسان يُظهر ما يفيد أن دائرته مفتوحة غير محدودة ... وعليه فكلما أرضى حاجاته الأولية فى ناحية، اتجه إلى استكشاف الجديد من العناصر والأشياء، مما يبعث على الإحساس بأنه منجذب إليها. كما أن هذه العناصر أو الأشياء تكون، وبالتبعية، حاجات ودوافع قائمة بذاتها لها دورها بدورها. إن تصرف الإنسان يبدأ فى أول الأمر حلزونيا مدفوعا بحاجاته الأولية المحصورة فى أضيق نطاق ثم تبدأ هذه الدائرة الحلزونية فى التحرك بدوافعه المتزايدة، والمتنوعة يوما عن يوم والتى يكون قد اكتسبها بالمعرفة.

إن رياض الأطفال تضع تحت تصرف الطفل خلاصة تجاربها كلها من حيث إنها ترضى إحدى "دوافعه المتفجرة" المتطلعة إلى البيئة البنيانية للمدرسة أو تلك الاجتماعية المتمثلة فى المعلمة والزملاء، أو إلى تلك المضامين المجددة للفهم، وإذا ما سجلنا ما ذكرناه فى جمل فإننا نقول، باستخدام أسلوب أو قاموس علم النفس، إن الطفل يتقبل رياض الأطفال بدوافع "الفضول"، دون أن نرجع هذا التقبل إلى ذلك التصرف أو الدوافع المحدودة فى الأسئلة والأفعال المحدودة.

إن فضول الطفل، وبقدر ما هو تعبير عن دافع متفجر داخله، يكون أيضا نقطة الانطلاق التى لايجب مسها، بعيدا عن تصرف مكبوت محاصر لديه، إنها تهشم إطار عالم متكرر، إنها القناة التى يعبرها الطفل من عالم الجد والفطرية إلى عالم الاجتماعية والتحضر.

إن الفضول ليس حالة بل هو حدث متحرك يشهد على وجود الدافع المتفجر، وحيث إنه حدث متحرك فيمكنه أن يؤكد نفسه ويصبح عادة، بل يصل إلى أن يصبح كفاءة عقلية،

أو يكون مصيره الاضمحلال، والأمر متوقف، فى هذا الشأن، على الثواب أو العقاب الاجتماعى الذى يلقاه هذا الفضول.

إن الطفل الذى يشعر بأن الكبار يتقبلون فضوله هذا ويكافئونه عليه، يتمادى فى فضوله، وبلاهدف حتى الملل، أما إذا شعر بأن فضوله غير مرغوب فيه أو لايحظى بالاهتمام الذى يرضيه فإنه يؤمن بعدم جدوى أن يكون فضوليا. إن الموقف متغير وغير ثابت، إنه شأن أى موقف للعلاقة الشخصية المتبادلة. إن المعلم، وبناء على ما تقدم، يجب عليه أن يقتنع أن تفهمه للطفل يتوقف على سوية هذا الفعل الذى نطلق عليه اسم «الفضول» وعلى أن يوظف هذا الفعل فى مجال إرضاء العلاقة التعليمية.

٣ - د : - اللعب كأحد عوامل الفهم.

إن عامل المثيرات والدوافع عند الطفل غنى بالخيال أكثر مما هو غنى بالواقع، والطفل يجد نفسه فى هذا العالم الخيالى، وخاصة فيما بين العامين الثالث والسادس من عمره، وقد يربط تعبيراته، فى هذا المجال، ببعض الأفكار المميزة لمرحلة «الأنا المركزية» أو ما قبل المنطق؛ ولهذا الخيال أهمية لاتنكر . إن تصرف الطفل فى هذه الفترة، الذى يتصف بالخيال ويبتعد عن الواقع، هو ما نسميه اللعب. إن اللعب عند الكبير له شكل معين يميزه عن بقية تصرفاته، أما بالنسبة للطفل، ونظرا لما يسود سنه هذه من سمات التطور، فإنه يكون دائما وبصورة لا إرادية فى خياله لعب، مهما كان نوع العمل الذى يؤديه . والأمر ينطبق هنا وبطبيعة الحال على فترة رياض الأطفال.

وقد تختلف أنواع اللعب، وقد يكون هناك اللعب الذى يُؤَدى بتكليف، بحيث تقل فيه فرصة إطلاق العنان للخيال، وعليه فإن تصرف الطفل فى هذه الحالة لايكون لعبا بالمعنى المطلق للعب، ومهما كان تبريرنا لهذا النوع من اللعب المقيد فإن الطفل من الناحية النفسية هو الطفل، ولذلك فإن إحساسه، هنا بالواقعية يكون إحساسا مؤقتا، أما صلته بالخيال فهى صلة دائمة ومستمرة.

هذا هو الإطار الذى يمارس فيه اللعب، إنه خبرة للكبير وتدريب بدنى للطفل.

ولن ندخل فى جدل مع هؤلاء الذين يريدون فصلا كاملا بين ما هو لعب وغير لعب فى أنشطة رياض الأطفال، إن تلك الأنشطة توضح، أو تريد أن تبين أنه لايوجد طريق تربوى يبدأ من الواقع وينتهى إلى الخيال، أو يبدأ من الالتزام وينتهى إلى اللعب، بحيث يتفق مع

الفترة السنية من الثلاثة إلى الستة أعوام، وأن الطريق الوحيد، المتاح، هو ذلك الاتجاه المضاد للاتجاه السابق، أى الذى يبدأ باللعب. إن مستوى النضج عند طفل هذه السن هو ذلك المستوى الذى يرى فى أن اللجوء إلى الدوافع ذات الصبغة اللعبية هو السبيل الوحيد الذى يتيح للمعلمة إمكانية عرض مفاهيم صعبة أو متمشية مع الواقع. إن اللعب هو شكل من أشكال الفهم عند الطفل، إنه العقل، اللغة، إنه اهتماماته أو وعلى أسوأ الفروض، إنه لحظة بداية الفهم الملتزم عند الطفل. أما الإطار أو اشتراطات اللعب سالفة الذكر، فإن لها أهدافا أخرى متممة لها، إن اللعب للعب يحمل فى مفهومنا علامة التأخر، إن الطفل بكل حواسه، وثرائه العاطفى والعقلى، يعبر عن نفسه باللعب والذى هو بالنسبة له شكل من أشكال التصرف. وهذا الشكل كبير ومتيح للإمكانيات بصورة لايمكن أن تجعلنا نحط من قيمة العقل وطبيعته سواء أكانت هذه القيمة معطاءة أم قاصرة، ناضجة أم طفولية .

إن اللعب، حتى فى المدرسة، للطفل شرطا لا غنى عنه للتحديث، إنه نبع لاينضب من مُشْحِنَات الدوافع وشاحذات الفهم، وهو شكل من أشكال التصرف التى يمر من خلالها أحد أنماط التربية، كما أنه من الناحية النفسية يقوم بثلاث وظائف محددة للتكيف الجانب النفسى:

أولى هذه الوظائف هى الوظيفة التعويضية. إن اللعب يقوم بإرضاء حاجة لايمكن أن يرضيها الواقع، وهو، وبتعبير آخر، ما نطلق عليه اللجوء إلى الخيال، وهو مانجده حتى فى الإنسان الرشيد، والذى يلجأ إلى هذا التكتيك الدفاعى فى بعض الاحوال، لإرضاء رغباته غير المرضية، فيما يطلق عليه أحلام اليقظة، غير أن الوضع مع الكبير جد مختلف من حيث أن الأنا عنده، مع تجربته الواقعية فى الحياة، تجعل المتناقضات جد متعارضة. لامجال فيها لتزامن الخيال مع الواقع. إما هذا أو ذاك وإذا ما حل الخيال محل الواقع فإن اللعب لايضر فى هذه الحالة.

أما بالنسبة للطفل، فإن هذه المنافسة بين الواقع والخيال غير واردة بعد، كما أن اللعب غير ضار كذلك. ويستطيع الطفل أن يميز بين ما هو حقيقى وما هو تقليد، ويعرف جيدا أن قطعة الخشب المغطاة بقصاصة من القماش ليست الدمية التى يريدها. إن العقل لايلغى الواقع فى عقله، ولكن الجو العاطفى يتشبع بدرجة تجعل الواقع المرير ينتصر فى النهاية.

إن الوظيفة التعويضية، التى وصفناها سالفا كدفاع آلى متجدد للاتزان البدنى، هى فى نفس الوقت، ذات فائدة كبرى للفهم، ذلك أن المعلمة تستطيع خلق سلسلة من المواقف التعليمية والتربوية التى توظف فيها المثيرات التعويضية، لعبة معلومات لمن لم ير البحر من قبل، لعبة حركية لمن لم لايركب الدراجة، لعبة التفكير فى أنشطة جديدة متنوعة .... إلخ .

ويعهد إلى اللعب كذلك بوظيفة تصفية أو السيطرة أو اجتياز المواقف أو حالات الحزن والألم أو الأزمات، ويكون ذلك عن طريق مجادلة المُسَبِّبِ لمثل هذه المواقف مثل طبيب الأسنان الذى يخلع أسنان المعلمة التى تعاقب وهكذا يكون اللعب بتقمص الشخصيات المسببة للألم ... إلخ.

إن الطفل فى هذه الحالة يقهر الخوف ويفرغ شحنة الشد العصبى تجاه تلك المواقف لديه، إنه يتحول من المُهَدَّد إلى المُهَدِّد ويتخلص من شعوره المؤلم، بل لعله يتقمص حالة العدوانية نفسها، فعلى سبيل المثال، إذا عوقب فى المنزل، فإنه يأتى إلى المدرسة مشحونا بالثورة والمعاناة والكراهية، والفائدة التى تعود عليه من تقمصه دور العدوانية نابعة من تلك الثقة بالنفس التى يستشعرها عند الانتقال من الحالة السلبية إلى تلك الإيجابية بقيامه بدور الشخص الكبير العدوانى أى الوالدان وما يفعلانه معه، أما فى المدرسة فإن دوره هذا، وهو فى حالة اللعب هذه يكون، ضد المعلمة.

إنها «وظيفة التفريغ» وهى الثانية التى يضطلع بها اللعب، والتى يمكن أن تكون الشكل الأنسب للنشاط الذى يقوم به الأطفال الذين أصيبوا مسبقا بالإحباط لفشلهم فى عمل معين مما يجعلهم يحسون بالخجل من هذا الفشل، بل إنهم أكثر استعدادا من غيرهم للقيام بهذا النوع من اللعب الرمزى والذى يفيد فى تصفية آثار التجارب المريرة المؤسفة.

إننا لو تدبرنا المواقف المؤلمة، أو التجارب المريرة التى يمر بها الأطفال رغما عنهم أو التى تقع تحت أبصارهم والتى لايجب ألا نتركها حبيسة داخلهم لوجدنا اللعب خير حليف لهم فى هذه الحالات.

ثالثا وأخيراً فإن اللعب «وظيفة الأسبقية» وذلك عندما يقوم الطفل بدور، أو بتجربة لم يجتزها من قبل.

يحدث غالبا أن يتوقع الطفل حدوث شئ ما، فإذا كان هذا الحدث مما يثير شجونه، فإن اللعب يكون عاملا مساعدا له فى هذا الموقف أو هو صمام الأمان الذى يفرغ حالة

الضغط النفسى التى يحس بها حتى لاتتراكم، بل إنه وفى بعض العيادات النفسية فإن علم النفس الوقائى المتطور، قد تأسس على أن يكون إعداد الطفل فى مرحلة ما قبل الجراحة مبنيا على اللعب، وبصفة خاصة على الإعداد المسبق لما بعد العملية أى التعريف بذلك الشئ الجميل الذى سيكون عليه الطفل بعد التدخل الجراحى.

أما فى المدرسة فإن جزءا من النشاط التعليمى والتربوى يمكن أن يوجه إلى هذا النوع من الألعاب المُتَوقّعَة، ليس فقط بغرض الوقاية النفسية، بل كذلك لإنماء المقدرة التبصيرية عند الطفل.

***

وعليه فإذا كان ما تقدم يمثل الوظيفة النفسية الحركية والنفسية التربوية للطفل، فلاشك أننا سنتفق على أن للعب باعا طويلا فى التكيف، إن التقليد أو التظاهر الذى يقوم به الطفل أثناء اللعب له حدود، ذلك أن علاقته بأقرانه ليست تقليدا أو تظاهرا، كذلك أيضا احتياجاته أثناء اللعب، لأن اللعب يمكن أن يكون نجاحا أو فشلا.

بل إنه يحمل معه إلى جانب ذلك ضرورة حل المشكلات التى تظهر خلاله، إذن فاللعب، بلاشك، أفضل الفرص الطبيعية ذات الفائدة للفهم، كما أنه الطريق الرئيسى نحو الواقع وقواعده.

٢ – هـ : – دورة التجميع والتفريغ لمثيرات الدوافع :

إن عملية خلق وتجريب دوافع التصرف، عند الطفل، تحكمها القوانين الاقتصادية النفسية.

إن الفرد، وبمجرد أن يتولد داخله الإحساس بالحاجة، سواء أكانت للأكل، أو الحركة أو للراحة ... إلخ تبدأ فى النمو المطّرد معها الرغبة فى إرضاء هذه الحاجة، كما يرتفع مستوى القلق لديه، ورغم أن الدوافع والقلق يتجمعان ببطء إلا أنهما سرعان ما ينقضان أو يتم تفريغهما فور إرضاء الحاجات الباعثة على هذا التجمع، وإذا ما حل دافع مكتسب أو حتى نصف مكتسب مثل البقاء مع آخرين، اللعب، والتعارف، محل الحاجات الفعلية للفرد، فإن دورة التجمع والتفريغ هنا تكون اسمًا على مسمى ولكنها تحدث بتراخ دون تقيد بمواعيد زمنية لحدوثها .

إن لعامل التجميع والتفريق أثرين هامين : أولهما أن المعلمة لاتستطيع أن تتجاهل

وجود دافع لتصرف معين تلبية لحاجة ما إذا ما أرادت أن يأتي هذا السلوك بالصورة المثلى له، إن توجيه أو تحريك تصرف الطفل في اتجاه معين يعني التركيز لزيادة دوافعه وتحريكها نحو الغرض المطلوب، وهو ما يعتبر التربية وعلم النفس على أنه "تربية أو توجيه للدوافع" وإذا ما فرغت تلك الدوافع فإن التصرف الناتج عنها يكون تصرفا تلقائيا، ملائما للموقف، طبيعيا . أما إذا أهملت هذه الدوافع فإن هذا الإهمال يحجِّم التصرف ويجعله سلبيا مما يفرز طفلا غير مستقل الشخصية . إن المعلمة التي تتفق مع الأطفال حول نشاط الغد وتصف لهم نشاطا معينا تكون كمن يدعو الأطفال إلى الإعداد لهذا النوع من النشاط أو تقترح عليهم، نوعا من أنواع اللعب التعويضي المسبق، وتحدث نوعا من التفريغ الواعي لدوافعهم التي سيستفيدون منها فيما بعد عند حدوثها.

أما الأثر الثاني فيتعلق بمشكلة التشبع والتعب اللذين يكونان مظهرين لإهدار الطاقة التي يعتبرها علم النفس عاملا ملازما لاقتصادية الدوافع «ولكي نذكر الحقيقة بشأن هذه المشكلة، فيلزم التسليم بأن سلوك الطفل مرتبط، وقبل كل شيء، بدائرة من الوظائف العضوية محورها النشاط والراحة، تعمل في إطارها طاقة هائلة يفرغها النشاط وتملؤها الراحة، وهذه الطاقة تختلف من شخص لآخر وفق السن والحالة الصحية. ولقد تركز الاهتمام في الماضي حول نشاطات وتعب الأعضاء، ولم يلتفت إلى الناحية النفسية الحركية، إلا هامشيا . ولذلك فقد كانت معرفتنا بتصرفات الطفل معرفة بسيطة، ومن المسلم به أن طاقات الطفل العضوية محدودة، ومحور النشاط والراحة عنده مختلف عن مثيله عند الرشيد، قوة تركيزه بالنسبة للواجبات التي يعهد بها إليه يتأرجح ما بين بضع ثوان إلى بضع دقائق وفق الأحوال، ولكنه، ومع كل هذه المسلمات، يستطيع أن يدهشنا بثراء وقوة انطلاقاته، يبدي غالبا حيوية، ومقاومة أكبر من مثيلاتها عند الراشد، بل وتركيزا أكبر عندما يتعلق النشاط بأشياء فطرية.

إن علم وظائف الأعضاء لم يستطع حتى الآن أن يعكس مؤشرات التعب المنتظرة، ويبقى الأمر سرا، بينما هو واضح في علم النفس، إن محور الدوافع «التجميع والتفريغ» «المثيرات» مستقل إلى حد ما عن محور الوظائف العضوية إن الطفل يستطيع أن يقوم بنشاط ما، حتى لو كان مجهدا بشرط أن يلبي هذا النشاط اهتماما خاصا به «مثيرات الدوافع» ويحدث في أحيان كثيرة أن يصل التعب بالطفل إلى الدرجة التي تجعله يمر من حالة النشاط إلى حالة النوم حتى دون تناول العشاء، دون أن يكون قد أفرغ كل الطاقات المحركة والدافعة له على الحركة.

وعلى ذلك فإذا ما سلمنا بأن وظائف الأعضاء مستقلة، نوعا ما عن الحالة النفسية، وأنه إذا ماتنازلنا إلى حد ما عن الحالة الأولى، حيث إن الذى يهمنا هو الحالة الثانية، فإننا نخلص إلى تحديد معنى تعبير «التشبع والتعب» بأنه إيماءة إلى ديناميكية الدوافع.

والمقصود بالتشبع هو الاختفاء الوقتى لمثيرات الدوافع أو الاهتمامات المعنية بما ينتج عن ذلك من انهيار إمكانية التركيز المتحكم فى السلوك هذه الظاهرة ذات صلة واهية بالوظائف العضوية، ولها صلة وثيقة بميلاد مثيرات ذات طابع آخر، مثال ذلك ، أن الطفل الذى يلعب بلعبة معينة لمدة خمس عشرة دقيقة متواصلة، مثلا، يبدأ فى السرحان، لأنه يريد أن يغير نمط اللعب إلى الرسم، مثلا، نوع من أنواع مثيرات الدوافع الجديدة. إنه متشبع بهذا النوع المعين من اللعب ويتطلع إلى التغير.

أما بالنسبة للتعب، فيقصد هنا عاملان : عامل التعب الناتج عن بذل مجهود أكبر من الطاقة، وهو المعنى المحدد للتعب، أما المعنى العام أو المجازى للتعب فيقصد به عامل الانتفاء الكلى للمثيرات الذى يظهر فى ساعة معينة أو بيئة بعينها، وبعد سلسلة من الأنشطة، وهو العامل الذى له ارتباطات عضوية معينة،الإجهاد البدنى الإنهاك الحركى، أى أنه ليس حالة نفسية فقط، وتسمى هذه الظاهرة أو هذا العامل بظاهرة «الكف» inbibition.

إن إظهار الطفل لتشبعه يكون عن طريق الإعلان عن الرغبة فى التغير أى شئ مختلف عما هو معه، أما الإعلان عن التعب، كإجهاد، فيكون عن طريق انهياره، قلقه، عدم الرضا العام.

وكلتا الحالتين أجراس إنذار للمعلمة؛ ولمواجهتهما، أى: الانهيار الوقتى أو اختفاء الدوافع – يجب تغيير النشاطات بأخرى مُعَدَّةٍ وغير متكررة مع حسن توزيع هذه الأنشطة.

إن الاختفاء الكلى للمثيرات لاحل أمامه إلا تغيير الجو والمكان أو الراحة.

وبعيدا عن الجو النفسى التربوى الضيق فإن مشكلات التشبع والتعب، يجب أن تدرس وتواجه بمنظار الصحة العقلية الناتجة عن التعرض لعدم التأقلم مثل استعمال الاهتمامات غير المناسبة لسن الطفل أو العصبية الناتجة عن القلق، مع الوضع فى الاعتبار أن اللعب واللعبات، هى كذلك عوامل تشبع وتعب.

٣ - و : الثواب والعقاب فى أطر العلاقة المتبادلة بين المعلم والطفل.

لقد قتلت التربية هذا الموضوع بحثا، ولعل دوره قد جاء، بعد كل ما قيل فى الفصول السابقة، ليأخذ نصيبه من الدراسة النفسية.

لعل الثواب والعقاب لاتمثل أهمية تذكر للكبير، إن مفهومها هو الموافقة أو الرفض أو الاعتراف أو عدم الاعتراف بفعل ما . إن الثواب والعقاب هما تدعيم او تعزيز خارجى لفعل عشوائى لم تكتمل له عناصر الإثارة الداخلية . ولقد أظهرت تجارب عدة أن الإنسان كلما كبر سنا ونضجا، استقر سلوكه وأخذ أنماطا محددة كصدى لدوافعه الداخلية، وليس انتظارا لثواب أو لعقاب الآخرين، أو حتى لبيئته الاجتماعية، بل إنه لمن المؤكد أن الدوافع التى تعمل بطريقة معينة، تصبح أقوى ويثبت السلوك المصاحب لها، كلما قل الثواب والعقاب الخارجى.

أما بالنسبة للحيوان والطفل الصغير كذلك، فإن السلوك يميل إلى الثبات عند تلك الأنماط من السلوك التى تكافأ « أى التى نجحت فى إرضاء الرغبات» والعكس صحيح.

وإذا ما ابتعدنا عن مجال الدوافع الفطرية الصرفة، وأنماط السلوك الناتجة عنها، فإنه يمكن أن نحصل من الحيوان أو الطفل على سلوك أو رد فعل من نوع آخر: إنه الفهم، ويكون هذا ممكنا كلما أسرعنا وأكدنا أسلوب الثواب والعقاب مقابل أنماط السلوك المرغوب أو المفروض، ومع هذا فإن أنماط السلوك الفطرية أو الناتجة عن الفهم تصبح محل إهمال إذا ما توقف الثواب « أى إرضاء الحاجة» أى أن الأمر ليس إيجابيا أو سلبيا فى جملته.

إن التربية الإنسانية تتم فى إطار يكون فى أول أمره، مشروطا «الثواب والعقاب» ثم استقلاليا ثم مسئولا.

وللوصول إلى التصرف المطلوب لابد أن نعطيه، أولا دافعا داخليا «الثواب والعقاب» ثم بعد ذلك يتعين تنشيط هذه الدوافع الداخلية.

وقد تجعل هذه المقدمة أمر الثواب والعقاب واضحا سهلا، غير أن المشكلة مازالت قائمة: متى يبدأ الاستفادة من الدوافع الداخلية ؟، ألا يشكل الثواب والعقاب عامل نفع أو استفادة للعلاقة المتبادلة بين المعلم والطفل ؟، ألا يمكن أن نلغى من رياض الأطفال هذا الاشتراط السلبى للطفل المتمثل فى الثواب والعقاب؟.

للرد على هذه التساؤلات يتعين توضيح بعض النقاط التربوية وتعميق الحديث الخاص في هذا الشأن، مع الوضع في الاعتبار تلك المتغيرات التي يمكن للثواب والعقاب أن يكونا معها عنصرين مهمين أو غير مهمين.

بداية نقول أن التربية المفروضة من خارج الفرد، المبنية على مقترحات أو توجيهات خارجية لم يكتشفها أو لم يقم بعملها الفرد بنفسه، لها دلالتها النفسية الحركية، إن هذا النوع من التربية يزرع في الطفل ثم الصبي وحتى «إلى حد ما» المراهق بذور أفعال، قد تكون محدودة، ولكنها تعطي ثقة بالنفس، ذلك أن الطفل عند ما تكون لديه الحرية المطلقة في التصرف أو بحمل المسئولية قبل الاستعداد لذلك يكون عادة قلقا قليل الثقة بنفسه. إن الرجل ذا الاستقلال الذاتي، الناضج، لايخرج بشكل فجائي من مستنقع التبعية، لابد أن يكون هناك تدريب طويل محمل بالمسئولية المتزايدة ومنذ مرحلة الطفولة حتى نصل إلى نمط هذا الرجل المستقل الناضج. إن مشكلة الثواب والعقاب يمكن مواجهتها ولكن بحلول ذات مقاييس مختلفة؛ أي أن تكون المواجهة فردية حالة بحالة.

هذا من وجهة النظر التربوية أما فيما يتعلق بعلم النفس فإن مشكلة الثواب والعقاب تصبح آليا مشكلة العلاقات المتبادلة بين المعلم أو المربيّ والطفل.

إن الطفل ينقاد إلى سلوك معين، ليس لأنه مُعبَّر عنه بالكلمات، بل لأنه مُجَسد بواسطة من هو ذو سلطة بالنسبة له، أي أن الأمر لن يتعلق بتصرف معين كعرف بعينه بل يمتد الأثر إلى كل تصرفات هذا الشخص، السلطة الأخرى مثل الفهم، التسامح، العدوانية، العقاب، والتي تشحن تصرفات الطفل الذي يصعب توصيل معنى مطلق للتصرف أو العرف إليه، أو حتى إعطائه قيمة أو سببا لهذا العرف، وحتى لو حاولنا ذلك عن طريق الدرس المركز، فإن العرف سيكون منسوبا إلى شكل من بيده السلطة أما هو، فعليه التشخيص أو التقمص، إذن فعنصر الثواب والعقاب يمكن أن يكون، نظريا مشروعا أو إيجابيا، ولكنه بالنسبة للمربي، والطفل يكون عنصرا غير ملائم بل سلبيا. إن شخصية المعلم أو المربي، بالإضافة إلى جو العلاقة المتبادل مع الطفل، هي العامل الحاسم في الموضوع. ولكن هل يمكن أن نعلم الطفل أعرافا نموذجية، في جو لا يعمه التَقَبُّلُ المتبادل بين الراشد والطفل، لاشك أن الرد سيكون لا، طبعا.

ولو فرضنا أن الجو كان مرضيا ، فلا يمكن أن يكون الثواب والعقاب سمة لكل خطوة نخطوها؛ فعلى سبيل المثال إذا ما كان الطفل يلعب، يأكل، يشرب، ينام بطريقة طبيعية، فلا حاجة إطلاقا لمكافأته . إن سوء استخدام عامل الثواب، قد يدفع الطفل إلى الابتزاز إلى جانب أنه يسئ توجيهه، بمعنى أنه سيعتقد أن كل ما يفعله شئ خارق ولن يكون لديه مجال للتلقائية، وبالقياس على ذلك فإن العقاب المستمر، وخاصة إذا ما كان لأوهى الأسباب، سيشل مبادرات الطفل وسيخلق لديه الإحساس الدائم بالخوف من الخطأ.

إذن فهاتان الوسيلتان التربويتان الثواب والعقاب تستخدمان بصورة استثنائية لأن الطفل لكى يتعرف على قيمة تصرفه أو أهميته، يكفى، فى أغلب الأحيان، أن نذكر أو نشرح له مبرر عمل شئ ما أو عدم إتيانه.

إن كثيرا من التصرفات العدوانية أو التدميرية للأطفال تنبع من نقلهم أو إسقاطهم لمشاعر الكره التى يكنونها لأشخاص لايتقبلونهم . وفى هذه الحالة، فإن العقاب قد يزيد حاجتهم إلى تفريغ مالديهم من ضغوط نفسية . ولذا فيتعين أن يسبق العقاب دراسة أو معرفة للدوافع التى أدت إلى وقوع ما يستحق العقاب؛ حيث إن التصرف على أساس الدوافع قد يوحى برؤى أنجع وأنسب إلى الحالة التى أمامنا، فعلى سبيل المثال إن أكثر الأفعال إثارة للكبير، ودافعا له على توقيع العقاب بالصغير، هى إزعاجه لزميل أثناء لعبه وتحطيمه لألعابه أو أن يضربه، بينما قد يكون الدافع لهذا التصرف هو رغبة الطفل المعتدى فى المشاركة فى اللعب أو الإحساس بعدم المقدرة على استخدام هذه اللعبة، وبذلك يُرْفَض مبدأ اشتراكه فى اللعب، وبناء على ذلك فالتدخل هنا لايكون بالعقاب بل بالتوسط لدى الطفل صاحب اللعبة بأن يسمح لزميله بمشاركة اللعب، وأن يعلمه كيفية استخدام اللعبة: إنه التأقلم الاجتماعى.

أما إذا ما أصر الطفل على أن يسبب ما يستوجب عقابه فلابد أن يكون هناك شئ ما فى شخصيته يستوجب العلاج، حيث قد يرجع الأمر، فى عدم التكيف هذا إلى تجارب أسرية سابقة مثل: الغيرة، الاحتقار، الغضب، الميول العدوانية، الإحباط، المعارضة، السخط. وخاصة إذا لم تكن هذه النزعات فى إطار السمات الطبيعية للتطور، ويكون الحل الأنجع فى مثل هذه الحالة هو العلاج وليس العقاب. وقد يتطلب الأمر وبكل نشاط أن نوظف طاقات هذا الطفل المدمرة هذه فى نواحى مفيدة مثل اللعب أو تكوين الأشكال المشاركة الاجتماعية.

أما إذا تحتم العقاب فلابد من مراعاة طبيعته لأنه غالبا ما يكون العقاب للتكفير عن ذنب ما، دون مراعاة لأن يأخذ صورة التهذيب، إن الحرمان من الفسحة، الضرب ، الحرمان من الحلوى، زيادة الواجب المدرسى أو القول له «إنى لم أعد أحبك» تشكل أنواعا من العقاب. والخوف هنا أن يولد لدى الطفل الإحساس بالذنب وتزرع فيه فكرة «حتمية التكفير» أى أن مثل هذه الأنماط من العقاب نادرا ما تعلم شيئا، إن الخوف من العقاب ليس بالإحساس الإيجابى، بل إن لها آثارها الدفينة المكبوتة.

أما العقاب الإيجابى فهو ذلك الذى يرتبط بوقته وطبيعة الذنب المرتكب. إن الطفل يفهم ذلك النوع من العقاب جيدا، بل إن الأطفال أنفسهم يستخدمونه عندما يبعدون عن الزميل الذى يغش فى اللعب أو الذى لا يتجاوب معهم أثناء، كما أنهم وأثناء لعبهم، يميلون إلى إصدار أحكام بالعقاب كنوع من أنواع التربية وفق تفكيرهم الطفولى.

٣ - ز : الدليل النفسى للحياة الاجتماعية - التعاون والمنافسة.

إن للثواب والعقاب صلة بالعلاقة الخاصة التى تسود الجو الاجتماعى الذى يعم رياض الأطفال.

وكما أن المنافسة بين الأطفال هى أمر حتمى، فإنها كذلك حافز يتعلمه المعلم، فى أغلب الأحيان، مستعينا بالثواب والعقاب، ليس هذا فقط، بل إن النسيج الاجتماعى للطفل يتمزق تحت وطأة محاولة التنصل من الذنب «أنا لم أكافأ مثلك تماما، لقد عوقب هو أيضا، أنا شخص طيب أما أنت فشرير ...إلخ»

إن مجتمعنا الذى نعيش فيه، والذى يلج فيه الطفل، أو يندمج فيه، بأدنى قدر من الاستعداد، مجتمع يسوده «التنافس» و«إثبات الذات» بصورة تبادلية، ولو تعمقنا فى نظرتنا للمباريات، والمسابقات والمناقصات التجارية، تمر المدرسة، الشهادات ... إلخ لوجدنا أنها ليست إلا مظهرا من مظاهر المنافسة والتبارى، ولكنها تطفو على السطح أمامنا بهذه المسميات سابقة الذكر، إذن فلابد، وبكل أسف، ومنذ مرحلة رياض الأطفال، أن نذكى روح المنافسة بهدف التكيف المناسب والمُدافِع فى نفس الوقت، على أن يتم هذا الإذكاء دون إرباكات انفعالية قوية، وهو ما يمكن حدوثه رغم ما فيه من صعاب.

إن اللعب يجب أن يكون مجال المنافسة هذه وإلا فسيكون الأمر مأساة، حيث إن اللعب يكون على أساس الرابطة التى تصل الطفل بمعلمته أو أقرانه، وفى كلتا الحالتين فإننا بصدد رابطة اجتماعية.

لقد شرحنا أبعاد مجتمع اليوم وكيفية إعداد الطفل لمواجهته ولعلنا لانكون قد اختصرنا أكثر من اللازم أو بالغنا فى التشاؤم، رغم أن الواقع يلزمنا الاعتراف بأن التعاون هو عنصر هام فى حياتنا المعاصرة أكثر من أى وقت مضى. هل لأننا أمام منعطف تاريخى ملئ بالمعتقدات والعادات ؟ قد يكون هذا صحيحا . والأمر المؤكد هو إمكانية رؤية حلول للمشكلات المأساوية لعصرنا الحاضر من خلال التعاون، ولقد نشأت هذه المشكلات نتيجة للروح الفردية والتنافسية لمجتمعنا الصناعى الحالى.

إن اجتماعية الطفل، يجب أن تحمل فى طياتها، وبناء على ما تقدم، عنصر المنافسة ومقدرة راسخة على التعاون.

ولندرس الآن وباختصار العناصر التى إذا أجيد توظيفها فإننا نحصل منها على هذين العاملين، لقد رأينا كيف أن استخدام ضمير المتكلم «أنا» يبدأ عندما يبدأ إدراك الطفل فى التفرقة بينه وبين «أنت» و«هم» و«الآخرون».

وتحتل رياض الأطفال فى طريق الإدراك هذا، مكانة غاية فى الأهمية حيث إنها تمثل للطفل أولى خبراته الحقيقية خارج نطاق أسرته، إن وجود الطفل مع أقرانه يشكل فى حد ذاته، بالنسبة له، مشكلة جديدة عليه، تتمثل فى إيجاد مكان لنفسه بينهم ثم خلق تعبير «نحن» أوسع من ذلك الذى يعرفه فى نطاق أسرته . إن مكان الطفل فى أسرته محدد المعالم من خلال دوره ومكانته التى يكنها والداه له، أما فى البيئة المدرسية فإن الطفل ينشط لكى يحرز لنفسه مكانته الخاصة به، حتى لو بنيت هذه المكانة وتمثلت فى واقع خبراته الأسرية.

إن عليه أن يقيس نفسه بأقرانه، أن يكسب استلطافهم، أن يهزم نقائصه المنفرة، أن ينجح وأن يؤكد ذاته كشخصية فردية، أن يجسد، وبشكل أوقع وأشمل ومحدد، معنى «الفرد» وهو المعنى الذى مازال فى دور التكوين.

إن هذه التجربة ستعطى، فى حالة اجتيازها بنجاح، للطفل الإحساس القوى بالأمان والثقة بالنفس، إن الانتماء للمجموع يتيح فرصة لنمو المقدرة الفردية لأنها تستطيع أن تتفاعل وسط المجموع بصورة غير متاحة لها على مستوى الوسط الفردى . إن الطفل فى مواجهة الكبير يستطيع أن يبدى معارضة أكبر ودفاعا أفضل، غير أننا هنا نوضح مايلى :

- أن الطفل الصغير أو الأقل تجربة يملك تعبيرا ذاتيا بعيدا عن الفطرة، ذلك أنه عند المواقف الصعبة وعندما يصعب عليه إقامة صلة مع الكبير، يميل إلى اللجوء إلى هذا الكبير

ليجد عنده التأييد والحماية، وقد يحدث موقف مغاير، ذلك بأن يلجأ الطفل إلى الابتعاد والعزلة أو أن يأتى بتصرف عدوانى أو إيذاء بعض من زملائه وخاصة هؤلاء الأضعف منه. ذلك كله ناتج عن صعوبة أن يلجأ الطفل إلى أقرانه ليجد عندهم الدعم أو المساعدة، ولانستطيع عند التحدث عن الطفل فى هذه السن أن نسمى هذه الظاهرة «تراجعا لظاهرة الجماعة» حيث إن الاجتماعية عندئذ تكون مظهرا جديدا لم يشتد عوده بعد، ولذلك فإنه يصعب على الطفل هنا، أن يجد العون أو الدعم من أقران لهم بدورهم نفس مشكلاته سواء فى اتخاذ القدوة أو التصرف.

إذن لابد أن نعمل على إيجاد أو ميلاد رابطة من العلاقة المتبادلة بين هذه المجاميع من الأطفال ولابد أن تكون لهذه الرابطة اشتراطاتها.

إن إقامة علاقة مفيدة وثيقة مع المعلمة هى خطوة لابد أن تسبق التكيف مع المجتمع، لابد أن يحس الطفل بالثقة المطلقة والتعاطف الكامل لدى المعلمة، وإلا فإنه، بفقده هذين العاملين، سيبتعد عن محاولة التقرب إليها. هذه واحدة، أما الثانية، فهى حتمية تجربة الطفل لازدواجية الصداقة.

وهنا يأتى، كذلك، دور المعلمة التى يتعين عليها أن تمارس دورا نشطا فى أن تذكى وتقوى هذا الاستلطاف الفطرى الذى ينشأ بين الأطفال. إن الصغار يفضلون تلك الصلة التى تربط فيما بينهم، أكثر من تلك التى تنشأ مع المعلمة، ذلك لأن الصلة الأولى تدعم استقلاليتهم عن صورة الشخص ذى السلطة. إن السير نحو ازدواجية الصداقة، بدلا من فرديتها فى المجموعة، يجب أن يتم بطريقة سهلة إذا ما عرفت المعلمة كيفية التخلى عن موقفها كمركز للمجموع، وأن تعرف كيف تَبْعُدُ عن الصورة تدريجيا مفسحة المجال لأول صلات التعارف المتبادلة بين للصغار، وأهم من هذا كله كيف ترعى وتبلور، أول ميلاد المجموعات، على أن تكون، وبقدر الإمكان، متجانسة من حيث السن، غير كبيرة العدد، أو مجهدة. إن إجهاد الطفل فى المجموعة يكون أول الطريق لرفضها.

ويجب على المعلمة أن تسهل اندماج الطفل الجديد فى المجموعة. قد يستطيع الطفل الجديد أن يندمج إذا ما حمل لعبة جديدة مثلا، أو أن يسترعى انتباه الآخرين بطريقته الخاصة. وهنا يأتى دور المعلمة التى يجب عليها أن تكون عاملا مساعدا ذا قيمة خاصة فى هذا الاندماج إذا ما كانت حساسة واعية لتطور الموقف.

إن الاندماج الاجتماعي تظهر نتائجه فيما بعد، وعندما تُتاحُ له الفرصة، ذلك أن الحياة الاجتماعية تتطلب وفي أول أمرها أن تنمو بداخلها القواعد الأساسية لمجتمع ما، ثم ينمو الإحساس بالعدالة والملكية، والحقوق الفردية في مقابل حقوق الآخرين، وأنها لأولى المبادئ الأخلاقية التي تنشأ وتتشكل في إطار المجتمع.

إن الطفل يجد في الجمع مجالا فسيحا لتنفسه العاطفي، تزرع فيه أولى بذور الاستلطاف، أولى روابط الصداقة، ويسيطر، من خلاله، على نزعة عدم الاستلطاف، واللامبالاة والخلافات ويتعلم الطفل من خلاله كيف يُقيِّم نفسه ويقيم المواقف.

لابد أن نضع نصب أعيننا أنه، وفي فترة الطفولة، تميل مشاعر الصداقة والعاطفة نحو الانحياز؛ وهذا النوع من التملك لا يجب إلا يُحْبَطَ، ليس فقط لأنه إحساس مؤقت، بل لأنه إحساس بالولاء كذلك؛ ولعله عن طريق حب الفرد نصل إلى حب الإنسانية جمعاء، وينمو الإحساس بالكرم مع نمو الإحساس بالصداقة وحب الخير والثقة. إن الصداقة عون كبير لقهر الخجل والاعتماد على الكبير وانعدام الأمان والنزعة العدوانية.

إن الانفعالات الموجودة أو المصاحبة لفترة التطور الطفولي هذه، والتي نحن بصدد دراستها، تظهر بجلاء كل الصراعات الأصلية الناتجة عن عقدة أوديب الملازمة لهذه الفترة.

إن الشحنة العاطفية الموجودة في هذه الفترة تعمل على توجيه المشاعر الجامحة، للمنافسة، الغيرة العدوانية؛ والمصاحبة للرغبة في التملك، نحو احتلال موقع العاطفة الفطرية قبالة الوالدين أو الجنس المخالف. والتغلب على هذه النزعة القوية المسيطرة لحب ما قبل التناسلية يقتضي التمثل بالوالدين وتأجيل المشكلة الجنسية إلى مرحلة زمنية لاحقة، كذلك الخروج بالطفل من المحيط الأسري الضيق إلى رحبة الحياة الاجتماعية. وهكذا يتحرر الطفل تدريجيا، من ارتباطه المطلق بالصورة العائلية.

ولاشك أن فرصة قيام الطفل بدوره تصبح أكثر إمكانية لو أمكننا توجيه هذه الفترة إلى أجواء أوسع مثل التعرف على شخصيات متعددة أو مختلفة، مقارنة نفسه بأنماط مغايرة، الاكتفاء والتعرف على جماعات أو تجمعات لها صراعات انفعالية قابلة للحل لأنها قليلة الشراسة والعنف، وكل هذا لإخراجه من الإطار الأسري الذي يحيط به.

٣-هـ- مثيرات ومثبتات النشاطات عند الطفل: الخلق، المواد التعليمية والوسائل السمعية والبصرية:

إن المحصلة النهائية لمجموعة أنماط العلاقة التربوية والمستويات التي يصل إليها

تطويع الانفعالات الفطرية، بالإضافة إلى توظيف اللعب، وتوجيه الطاقات الاعتمادية والاستقلالية للطفل تنبع كلها من مزيج خاص لجو الأسلوب التعليمى الذى يتميز أو يتسم بمثيرات أو مثبتات النشاطات عند التلميذ، أى أنه يمكننا القول أن ما يتعلمه الطفل فى دور الحضانة أو ما يعهد به إليه يوضح كيفية حل المعلمة لكل ما تناولناه من مشكلات حتى الآن.

والمعلمة إذا ما كانت جامدة، فإنها تخشى المخاطر أيًا كان نوعها، قلقة من مواقف وصعوبات لم تقع بعد، محبة للنظام والتخطيط والهدوء، ينقصها الخيال والشجاعة والذكاء، وحيث إن كل شئ محسوب فإنها ولاشك ستشيع جوا تعليميا مزيجه تلك السلبية التى ستؤدى فى مدى عامين أو ثلاثة إلى سحق أى منبع لنجاح الطفل. أما الأسلوب التعليمى المنشط للطفل فإنه يتيح له جوا بعيدا عن الأنانية طبيعيا، يتيح له أن يخوض تجارب جديدة نابعة من أفعال عايشها أو قاس عليها. وخاصة أن الطفل قادر على أن يجعل ذهنه، وأثناء التجربة، يأخذ من الواقع أو ينسب إليه، بشكل لا يستطيع الكثير ومهما أوتوا من علم فى التربية وعلم النفس، أن يتوقعوه.

وقد تطلب المعلمة، أثناء هذه التجارب، من الطفل أن يقوم بدور ثانوى أو يبذل مجهودا مخففا، غير أن تكليفه بالقيام بدور رئيسى يظهر مدى قدرته الحقيقية على التحمل.

لابد أن نسلم بأن الدور النشط الذى يقوم به الطفل والذى يتم فى جو تعليمى جيد، هو السبيل الوحيد الذى يتحالف مع الناحية التربوية النفسية لدعم وتنمية الذكاء وسمات الشخصية عند الطفل اللتين تشكلان الدعامة الرئيسية لميلاد شخص ناضج، إن بذور هذا الشخص فى الطفل، تتمثل فى التعبير الفطرى، الحرية المطلقة التى يسمح له بها التثقيف المحدود، ثراء الخيال أمام عدم الالتفات إلى قوانين الواقع. إلى جانب ذكاء واندماج مثيرات الفكر. ولابد أن تتداخل كل هذه العناصر فى مرحلتى الطفولة والمراهقة بل بما يشابهها فى مرحلة الرشد، إذن فالمناخ التعليمى الجيد يعمل على قتل هذه العناصر فى الطفل قبل أن تتاح له فرصة التعبير عنها بصورة واضحة.

ويتعين على المعلمة أن تولى عناية خاصة بأدوات الوسائل والأساليب التعليمية وطريقة تطبيقها ومجال الاستفادة بها. إن الوسائل والأساليب التعليمية، بشكلها المقدمة به من حيث إنها تركيز وبلورة لخبرة الغير، ومهما بلغت درجة امتيازها، لا تمثل بالنسبة للطفل إلا عناصر مفروضة عليه وعلى مستوى كيانه ومقدار خبرته، إننا نرى فى هذه الطريقة، من الفرض

نوعا من العنف المشروع؛ الذى يهدف إلى زيادة إنتاج وتوفير طاقة النمو العقلى للطفل، غير أنه من الجلي، كذلك، أن حدا معينا، يتعين احترامه، لهذا الفرض بهدف حماية الصحة العقلية للطفل، وإلا فإن هذا الفرض والعنف سيؤدى إلى الضرر به. إن المواد والوسائل التعليمية لابد أن تكون عاملا إيجابيا منشطا للطفل، وليست عاملا مؤديا إلى سلبيته، كذلك لابد أن يكون دافع التعامل مع هذين العنصرين متمتعا بحرية كبيرة مطلقة.

وتظهر مشكلة الوسائل السلبية بصورة أصلية في الوسائل التعليمية وخاصة السينما والتلفزيون، إنها لوسائل سلبية بمعنى الكلمة، إنها تُوَظَّفُ لتعريف الطفل بعالم الفضاء أو الغيبيات التى يتعذر تقديمها له بصورة محسوسة.

إن طفل الروضة قاصر عن الاستفادة من لغة الإعلام المتمثلة فى الصحافة ولذا فإنه يلجأ إلى الأصوات أو الصور لكى يتعلم.

إن هذه الوسائل السمعية البصرية تشمل كل وسائل الاتصال من المسجل إلى الراديو، الجرامافون، الشرائح، الأفلام، التليفزيون، الراديو الكاست والفيديو.

وإذا ما كان المسجل يمثل للطفل فرصة عظيمة لإعادة سماع صوته وإصلاح أخطائه بالنسبة للنطق والكلام، وإذا ما كان الجرامافون يسمح له بالاستمتاع بالموسيقى، فإن الشرائح تمثل له عاملا فعالا ومؤثرا أقوى من صور الكتاب، أما بالنسبة للتلفزيون والسينما فإنها تخلق لطفل الروضة، بعضا من المشكلات التى لا يمكن المعلمة إنكارها، وسوف نتناول هنا جانبا من أهم تلك المشكلات: أولى هذه المشكلات تتمثل فى اللغة الفيلمية؛ إن اللغة الفيلمية شديدة الصعوبة بالنسبة للطفل، بل إن الطفل الأقل من ٧ – ٨ سنوات يصعب عليه أولا أن يتابع أو يستوعب –عقليا– الحوادث التى يشاهدها على الشاشة، إنه يشاهد المناظر كما هى معروضة أمامه وبنفس تتابعها، ولكنه لا ينجح فى تجميع معنى إجمالي منها لدرجه أنها تبقى له أحداثا منفصلة وليست مترابطة، ولذلك فإن النقلات الزمنية التى يشاهدها تبقى بعيدة عنه عسيرة الاستيعاب، وعليه فإن كل ما يتبقى عنده من عرض كامل هو مفردات الأحداث أو الصور، مع بعض المعانى المصاحبة لها أو المعانى المشتقة منها. ويحدث فى أغلب الأحيان أن تكون العروض المكونة من لقطات ثابتة مطولة نوعا ما أو متداخلة بحيث لا تقدر على استيعابها مقدرته فى الاستيعاب.

أما المشكلة الثانية فتتعلق بموقف الطفل المشاهد للأحداث أو الخبرات الفيلمية التى يشاهدها؛ والتى غالبا ما تكون مشحونة بالانفعالات المركزة.

ويحسن هنا أن نعقد مقارنة بين الفيلم والألعاب: إن الطفل مع الألعاب، وخاصة ألعاب التقليد، يندمج فى دور أو فى موقف خاص يعيشه بخياله ويفرغ من خلاله، ومع تكرار الحوادث الانفعالية المركزة التى يقوم بها، خوفه وضغوطه ومثيراته، أو اللعب، فى هذا الشكل، يقوم الطفل بوظيفة المعالج أو الشافى مما هو فيه، إنه وعاء التفريغ، كما إنه تمتزج بداخله وأثناءه مصادر الخيال التى لديه بتلك التى يراها.

إن الطفل وهو يلعب لا يفقد صلته بالواقع، بل إنه مستعد، وفى أى وقت، أن ينزع نفسه من عالم الخيال ليندمج فى العالم المحيط به.

إن الطفل خلال تأمله واستغراقه فى الفيلم الذى يشاهده، يعى جيدا أن ما يشاهده هو محض خيال، ومع هذا فقد أظهرت تجارب عدة، أن هذا النوع من الأفلام يمثل بالنسبة للطفل عالمه الحالم، وهى تخلق له كذلك عائقا أمام عودته لعالم الواقع، وهو الأمر الذى يحدث حتى للكبير، الذى يحس بالضيق والتأفف وهو خارج من دار السينما بعد أن انتهى الفيلم المشحون بالحركة الذى استمتع به.

أما الفارق الآخر، بين اللعب ومشاهدة الأفلام، فهو أن العنصر الأول يتيح مجالا أكبر للحرية الفردية ويسمح بالانطلاق والنشاط، دون الانتقاص من الخيال الخلاق للفرد. إن اللعب يضع قواعد وإن بدت صغيرة، إلا أن الأطفال يحترمونها، وهو ينتهى فى أى وقت وبأية صورة.

أما الأفلام فإن نهايتها معدة مسبقا، وقد يمكن التنبؤ بها، أى أنها مواقف أو أنشطة سلبية إلى حد ما، كذلك فإن ما تقدمه من الناحية الاجتماعية، يعد ذا فائدة ضحلة.

إن الجماهير قد تتعاطف عندما تشاهد فيلما ولكن هذا التعاطف الجماعى اللاشعورى لا يماثل التعاطف الذى يخلقه اللعب.

إن الامر يختلف فى حالة المشاركة الجماعية للأطفال، عندما يشاهدون عرضا فى مسرح العرائس، إن هذا العرض يتميز بالبساطة واللغة المباشرة التى تخاطب الطفل والتى تم وضعها على قدر مقدرته الاستيعابية ورد فعله الانفعالى، إن وسائل التخاطب مازالت قاصرة أمام السمات النفسية لطفل الـ٣– ٥ سنوات.

مما تقدم يبدو أن استخدام الوسائل السمعية البصرية فى رياض الأطفال أمر يحتاج إلى وعى خاص.

٤- الأشكال النفسية للأنشطة التربوية النوعية

إن موضوع الفصول السابقة كان منصبا بصفة عامة على التدخل التربوى من وجهة نظر علم النفس، وهو ما يفيدنا فى دراسة الأنشطة التربوية الفرعية التى قد يتعين أو قد يكون من المناسب أن نتناولها من رؤى نفسية مغايرة.

وسوف نتناول هنا، وبصورة أعمق، الأشكال النفسية للتربية الحركية واللغوية والعقلية والخلقية والدينية.

٤- أ- الشكل النفسى للتربية الحركية.

إن الأعوام الثلاثة الأولى من عمر الطفل تشهد استجابات شاملة وتصرفات متشابهة، أما الفترة السنية ما بين الثلاث والست سنوات فإنها تشهد نموا حركيا تتضح من خلاله المهارة المختصصة "المعنية" والتصرفات المحددة.

وإذا ما ربطنا مشكلات النمو الحركى بتلك العامة المتعلقة بالشخصية ذاتها فيجب علينا أن نذكر هنا أن النضج الحركى يسير فى العام الثالث للطفل تجاه أولى مراحل الاستقلال الذاتى له، والذى يكون قادرا على التحرك، فى إطار بيئته المحيطة به بدنيا وأن يكتشفها وأن يتولى أموره الصحية بنفسه مع السيطرة التامة على عملية الإخراج، أما فى العام الخامس فإن النمو الحركى يسير نحو تدعيم عنصر المبادرة والاقتحام وتأكيد الذات بدنيا واجتماعيا، وبناء على ذلك فإن أول عامل تربوى يمكن أن تنجزه التربية الحركية فى رياض الأطفال هو عامل اختيار كل الأنشطة التى ترتبط ببعضها البعض، والتى ترتبط كذلك ارتباطا مباشرا بعامل النضج النهائى لاستقلالية الحركة والتحكم فى العضلات (أى تكوين العادات والأعراف الحركية) أولا، ثم تلك الأنشطة التى تدعم المبادرة وتأكيد الذات إزاء الصعاب البيئية المحيطة "المهارات الحركية" ثانيا.

إن هذا العامل النفسى الحركى لابد أن يوظف بكل حصافة، إن التحكم العضلى والإخراجى يجد فى الأعمال الفردية والجماعية فرصة لتقوية نفسه، وتكون مزاعم المعلمة بعد ذلك مبالغا فيها.

إن طفل الـ٤ – ٥ سنوات يكون مشدوها بكل ما يحيط به فى بيئته، وتدفعه حاجته إلى الاقتحام على أن يقبل تحدى هذا الذى يحيطه وأن يقهره.

ويجب أن يتوفر فى محيط رياض الأطفال هذا الأثاث المتمثل فى السلالم، القلاع، الزحاليق، كذلك الحدائق والألعاب التى قد يحفها خطر ولكنه محسوب وأنها تفرغ حاجة الطفل لكى ترضيها، وإلا فإنه سيلجأ إلى نماذج لأشياء لاضابط لها ولا رابط، بل أكثر خطرا من تلك المتاحة له.

ولعله لا يغيب عنا أن الأطفال قد يلجأون، وفى سبيل تأكيد ذواتهم وقوتهم إلى المنافسة البدنية أو العراك، وهو ما يجب علينا أن نسلم به، ولعلنا نبادر بأن نحد من هذا عن طريق منافسة رياضية لها قواعدها التى يتعين اتباعها واحترامها، وخاصة أن هذا النوع من التنافس البدنى المتقن سيعين الأطفال الانطوائيين أو الخجولين على إثبات ذواتهم البدنية وسيكون كذلك علاجا نفسيا لحالاتهم.

إن مسابقات الجرى، الدراجات، الباتيناج، هى ألعاب فراغية مناسبة لذلك العمر. كما أن هناك عديدا من الألعاب الحركية التى تتيح لأطفال هذا العمر أن يرضوا نزعاتهم الحركية وبطريقة منظمة.

إن كل ما ذكرناه مفيد من وجهة النظر النفسية غير أنه لا يجب أن يغيب عنا أن واجبات رياض الأطفال لها سبيل آخر فى التوجيه الحركى للأطفال، إنه التوجيه الحركى الهادف الذى يفيد الأطراف والبدن وليس الحركة لمجرد اللعب، إن طفل الأعوام ٣ – ٥ يستطيع أن يركب الدراجة ويتزحلق ويعوم، ولكنه يستطيع كذلك أن يعزف على آلة موسيقية، أن يرسم، أن يحيك، أن يعد المائدة، أن يستعمل المكعبات.

إن مثل هذه الأنشطة التى تنمو إما فطريا أو بتشجيع من الوالدين تدل دلالة واضحة على أن العضلات الوليدة تطلب منا أن نعطيها الفرصة لإثبات وجودها، إن الاهتمامات الخاصة لا يجب أن تجهد قبل أوانها كما أن الميول غير الناضجة لا يمكن أن تكون مهارات.

كذلك فإن الحركات الهادفة لابد أن توجه على أكبر قدر ممكن من الكفاءة، ويكون هذا من خلال الأنشطة الحركية العقلية مثل التشييد أو الرسم.... إلخ.

وأخيرا فإن الأنشطة المختلفة عبر اليوم بطوله يجب أن تراعى أن التمارين البدنية، التى لا يجب أن تكون مركزة جامدة، لا يجب وضعها فى الساعات الأولى من النهار أو أن نتبعها بدروس تجهد العقل، لابد أن يكون هناك وقت لالتقاط الأنفاس والراحة بعد هذه الأنشطة الحركية، وهو وقت لا يقل عن ساعة لأطفال الخمس سنوات.

٤ -ب: سيكولوجية التربية اللغوية.

إن وضع الوظيفة اللغوى يأتى كغيره من الوظائف عن طريق اكتساب عادات وأصول أساسية معينة خاصة به، إلى جانب التقدم المستمر والملحوظ فى المهارات التعبيرية والإدراكية للفرد، ويكون هذا- عادة- فى الثلاث سنوات الأولى من عمره. واللغة تنحصر فى عملية توظيفية يشارك فيها عامل النضج الحركى بالتوازى مع نظيره العقلى.

وإذا ما تحدثنا عن العامل الحركى فإننا نجد أن المعلم قد يلاحظ الآتى:-

أن ثراء أو ضحالة الارتقاء اللغوى للطفل- سواء أكان من ناحية اللهجة المحلية أو اللغة المتكلمة- أو وضوح مخارج الألفاظ أو اهتزازها؛ يرتبط كله فى أغلب الأحوال، بالارتقاء الحركى إلى جانب الارتباط الأكبر والأوثق بالارتقاء العاطفى "مؤشر الثقة بالنفس والاستقلالية" واللغة هى المرآة الحقيقية لغياب هذين العاملين، بل ومدى تمكنهما من الفرد وتأثيرهما عليه.

أما فيما يتعلق بالصلة بين اللغة والنضج العقلى فلا شك أن اللغة هى وسيلة بيان مستوى هذا النضج؛ كذلك فإن اكتساب لغة ما، وثيق الصلة بارتقاء المستوى التفكيرى للفرد، إن الكلمة تُلْزِمُ الطفل عندما ما يريد أن يسمى شيئا ما حتى ذلك الشئ الذى يمكن أن يكون من نسج خياله. إن لها عند الطفل مدلولا لا يمت بصلة لمدلولها عند الكبير، إن هذا الأخير يتمثلها فى الإشارة الصوتية أو الكتابية للتعبير عن شئ واقعى ولا وجه للتشابه، أو التطابق بين الإشارة التى تعنى شيئا محددا، والشئ المراد الإشارة إليه. إن الطفل يستخدم أولى كلماته كما لو كانت رسما صوتيا أو خيالا رمزيا لنفس الأشياء أو التى تشبه تلك التى يريد أن يشير إليها . بعكس الكبير الذى يكون استخدامه للكلمات محددا؛ بمعنى أن تسميته لشئ ما، سواء أكان خياليا أم واقعيا، هى تسمية للواقع الماثل أمام الأعين، أو تسمية للشئ المراد الإشارة إليه.

إذن فللكلمة، وعلى مستوى التمثيل العقلى، وجودها الاستدعائى أو الاستشهادى أو البديل لها . وكلما اكتسب الطفل مزيدا من اللغة ثريت مجموعة كلماته (ألفبائيته) حتى يصل إلى إمكانية الإشارة إلى العلاقة بين الأشياء بعضها البعض أو (قيمتها أو الحالة النفسية أو القيمة العددية لها... إلخ).

إن تعبير «وردة» دليل استيعاب عقلى لشئ ما استدل عليه، أما إذا قال الطفل "أنا شقى"، «هذا يعجبنى»، "عندى أربع سنوات" فإن هذه الكلمات لا تقابل "جملة أو تفصيلا" مضمونا مرئياً أو مستوعبا، أى أنها ليست نتاج استنتاج لواقع مادى ملموس، بل إنها إشارة إلى تعبير عن نوع من الكينونة أو مشاعر أو قيمة ما بما حولها من كينونات ذات صلة بها.

إذن فنحن أمام ظاهرة توضح العلاقة المتبادلة بين اللغة والذكاء، وإذا كان حقا أن الذكاء يتيح للإنسان أن يكتسب اللغة فإنه حقا كذلك على نفس الدرجة، أن الاستخدام اللغوى مهم فى ارتقاء الذكاء لأنه الأداة المستخدمة فى التعبير الأكثر تعقيدا، ولابد من أن نعمل على حث الطفل ومساعدته على الارتقاء بوسيلة التخاطب تلك ونضع نصب أعيننا أن لغة الكبير وذكاءه، مهما بلغت درجة تكوينه الثقافى، تتوقف على ما اكتسبه فى طفولته الأولى ومقياس تطور هذه اللغة وهذا الذكاء، من مرحلة اللغة الرمزية إلى تلك الإشارية أو التعبيرية وأخيرا الاجتماعية.

إن الوظيفة الأساسية للغة عند الطفل لا تكمن فى كونها وسيلة تخاطب تبادلى بل لعلنا نقول أن التخاطب الشخصى التبادلى عند الطفل حتى سن الأربع سنوات له أصوله وسلبيته التعبيرية المختلفة، ويكفى أن نفكر فى البكاء، والإشارات، الابتسامة، اللعب، الحركة، إنها كلها وسائل تعبير تخطرنا بما يريده أو يحبه الطفل بصورة أفضل من استعماله للكلمة، ولعل أول حوار يوظفه الطفل الوليد هو تلك الدائرة الكاملة من الصدى التخاطبى المتواصل مع أمه عن طريق هذه الإيماءات التى أشرنا إليها سابقا.

إذن فنحن أمام الأشكال الأولية للتخاطب التى هى بذور لما ستكون عليه لغة التخاطب للكبير فيما بعد.

إذن فاللغة فى مرحلة السنين الأولى هذه، وظيفة لا تبعد كثيرا عن وظيفة الإحساس الحركى أو اللعبى عند الطفل إنها، إذاً، وسيلة تعبير ذاتيه أو تأكيدية للذات كما أنها شكل من أشكال الدخول إلى الواقع.

ولعلنا نعترف مع "بياجيه" بأن الطفل غالبا، ما يُكَوِّنُ شكلا من أشكال "المنولوج" الجماعى الذى لا يشكل وجود المخاطب أثناءه الحافز للحوار حيث يغيب دافع المحادثة معه.

إن الطفل يخاطب نفسه لأنه يعجبه أن يؤكد ويثبت مهارته اللغوية الجديدة، إذن فكلامنا عن لغة الطفل قد يكون نوعا من التعريف بأنه خلق للكينونة الذاتية ويكون الطفل هو البطل الأوحد فى خلق وتكوين عالم جديد. وأخطر ما يواجهه هذا الحدث هو تدخل الكبير ليفرض تعبيرات لغوية موجودة فعلا وإلزام التعبيرات اللغوية الطفولية بالتواجد داخل أطر سابقة وقواعد للتعبير خاصة به هو الكبير، إن عملا كهذا يجب أن يتم بمقاييس معينة وعبر سنوات طويلة.

إن أساس الانفعال اللغوى الطفولى ومظاهره، تكون مصحوبة باشتراطات الارتقاء العقلى والفكرى عند الطفل بسببها تُعَرَّفُ لغة الطفل بأنها اللغة الذاتية.

إن الأساس فى عدم المقدرة على استيعاب وجهة نظر الغير مقابل وجهة النظر الشخصية، كذلك استيعاب العلاقات المعقدة التى تربط الطفل بالآخرين وبالواقع نفسه، تعمل على أن تقيد لغة الطفل الذاتية من اكتساب تلك الاجتماعية أو التخاطبية وحصرها فى مدلولها الشخصى الذاتى.

ويحدث كثيرا ألاَّ يشغل الطفل باله بوجود مخاطب معه سواء أكان كبيرا أو صغيرا، بل لعله لا يشغل باله بأن يفهمه الغير. وإذا ما وقع حادث معين فى وجوده فإنه لايتهم بمتابعة أحداثه بل إنه يقوم بحركات عشوائية سانحة. إنه لا يدرى أن الآخرين لم يروا ما رآه هو بعينيه، وأن ما قام به من حركات لا يقابل ما حدث بالفعل، إنهم لا يدركون أنه لم يستوعب مضمون ما حدث بل استوعب فقط ما يهمه وما يلفت انتباهه هو فقط. وعليه فإن شكل اللغة الذاتية التى يخلقها يبدو غير مفهوم للكبير، ومع هذا فإذا أراد الكبير أن يتفهم لغة الصغير هذه فعليه أن يحاول أن ينزل إلى مستواه محاولا إحلال ما يخمن أن الطفل قد فهمه محل المنطق وهو ما يفيد كثيرا فى التداخلات التربوية المستقبلية، ويكون مثمرا كلما شمل كافة تعبيرات الطفل الأخرى.

٤- جـ :- علم النفس والتربية العقلية:

إن تربية الطفل العقلية تفسر أو تفهم على أنها الرقابة أو المرشد للقدرات المعرفية للعقل، وهذه القدرات يعتبر بدورها العامل الموحد لكل خبراته وتجاربه الحركية واللغوية والمكتسبة التى تعمل فى خدمة الفهم والتعلم فى حد ذاته.

ولاشك أن المشكلات النفسية التي تفرض نفسها في مجال التربية العقلية عديدة وكثيرة ولها وزنها بسبب ما يكتنفها من تشابك وتعدد المظاهر العقلية الملازمة للعقل، ولقد تم التوصل إلى حلول لبعض هذه المشكلات بينما بقيت الأخريات على حالها دون حل علمي لها.

وسندرس المراحل التصاعدية للعقل الطفولي، ما بين الثلاث والست سنوات، حتى يمكن بيان المشكلات التربوية المرتبطة بها.

لابد أولا أن نسجل أن النشاط العقلي في مرحلة الست سنوات الأولى من العمر، يتميز بمقدرة هائلة على التعلم، وتتجلى هذه المقدرة في أن تَلْتَقِطَ وتَحْفَظَ في الذاكرة عددا كبيرا من مختلف أنواع الحوافز أو المثيرات والتي تتفاعل مع بعضها البعض.

إذن فهناك تفوق للذاكرة من ناحية التحصيل والاكتساب مقابل الافتقار إلى وسيلة التعبير عنه.

ولذا فإن المقدرة الكبيرة لفهم الطفل تعمل بتوظيف من المحتوى المتجدد الثراء لعقله. والذي يظهر كلما استُدعي للتعبير عن شئ أو عقد مقارنة ما، علما بأن هذا التعبير وهذه المقارنة محدودة في إطار أنماط الفهم الذي لديه.

ومن المفترض أنه كلما زادت المحتويات بعامل تنوع الخبرات، قلت، وعلى مدار السنوات الست، مرونة الاستقبال العقلي.

وإذا ما تذكرنا هذا جيدا "زيادة المحتوى المكتسب مقابل انخفاض المرونة الاستقبالية" فإنه يمكننا أن نضع ثلاثة أحجام للحياة العقلية للطفل موضع الاختبار، وهي:-

طبيعة المحتويات، نوع النشاط العقلي، الاتجاه الدينامي لهذا النشاط:

المحتويات العقلية. وهي مكونة، كما ذكرنا من قبل، من تصورات مجسدة للحقيقة، أي تعبير وتمثيل راسخ وبقوة لعناصر الفهم للواقع القائم الذي يقول عنه بياجيه: «وقعية لإبراز استقلاليته عن العناصر المستوعبة" وهذا صحيح سواء أكان المحتوى صورة طبق الأصل من الشئ الحقيقي "مثل المنزل أو السيارة" أو كان تصورا تعميميا مثل "إحلال الموقف الجماعي محل الفردي". هذا التعبير أو التخيل أو التمثيل الاستيعابي يمكن أن يصحبه، أولا، عنصر لغوي " كلمة أو جملة " أي يكون منطوقا أو مفهوما، ولنتذكر أن التعبيرين "منطوق أو مفهوم" لا يمثلان درجات التعميم الذي نقصده، ولابد أن نعرف أن

المضمون اللغوى هنا . الذى يتمثل فى الكلمة أو الجملة، مجسد لدى الطفل بشكل يجعله "شيئا قائما بذاته" مستقلا عن ذلك الشئ الذى يريد أن يشير إليه.

وإذا ما أردنا أن ندرس النشاط العقلى المعرفى الذى يقوم به الطفل لتكوين هذه المحتويات الذهنية فإننا نقول بأن هذا النشاط نشاط استيعابى أى يقوم على تجميع المثيرات لإعطائها معان، أو هو نشاط فكرى، وهو أولى درجات التعبير التعميمى الذى قد يرتبط أو لا يرتبط بالمثير اللغوى، ولكنه يعتمد وبقوة على العناصر المستوعبة الثابتة.

والآن لنتحدث عن ثالث هذه الأحجام، ألا وهو الاتجاه الحركى للنشاط المعرفى: إنه اتجاه مركزى، إحيائى صناعى، مقلد للإنسان، سحرى. ولقد طال الجدل حول هذه العناصر أو السمات التى تسجل استحالة تنازل الطفل عن وجهة نظره الانفعالية أو الإدراكية أو التعبيرية ما لم تكن الفواصل بين الواقع والخيال جد واهية.

ولنتساءل الآن، وفى ضوء هذا الإطار العام للحياة العقلية للطفل: ما هى المشكلات التربوية- النفسية التى تفرض نفسها؟ أو أهمها على الأقل. وأهمها مشكلتان: أولاهما: مدى اتساع رقعة المعرفة، والثانية تأثير هذه المعرفة على المقدرة الحقيقية لسن الطفل.

- فيما يتعلق بالمشكلة الأولى فمن المعلوم أن عقلية الطفل مُسْتَقْبِلٌ جيد للمثيرات على اختلاف أنواعها وصورها . إنها تستوعب وبصورة مستمرة المثيرات سواء أكانت فى المحيط الذى يتوقع الكبار أن تكون فيه هذه المثيرات أو حتى فى تلك المجالات التى لايرونها . والتى لا يتوقعون أن يأتى منها مثير أو يكون فيها استيعاب. ولذا فيجب علينا نحن الكبار ألا نخلط بين ما نفترض أنه مثير يجب استيعابه، وما يرى الأطفال، أنفسهم، فيه فرصة أو مادة للاستيعاب، كما يجب علينا كذلك أن نتقبل بصدر رحب مبدأ أن الطفل هو البطل الحقيقى للموقف أو للمعرفة وأنه، كذلك، ومن الصعب أن نحقق أو نوجد نقطة التقاء بين ما يريد الكبير أن يكون مثيرا للأهمية والمعرفة فى رأيه لدى الطفل وما هى الدوافع الفطرية للصغير.

وإذا ما عممنا هذا المبدأ فإننا نجد أن الاستقبال وتكوين الخبرات يكونان من الناحية الكيفية محددين بمدى التأثير الانفعالى الذى تثيره التجربة نفسها أو تحدد، كذلك درجة المقدرة على الاستقبال والاستيعاب. أى أننا أمام استيعاب بدائى، خام "لعله يكون جديرا بدراسة وتمحيص خاص بها قائم بذاته"، وهو ما يمكن أن يتيحه الكبير، بالمواد المتغيرة، الخبرات المتعددة، بالمقارنات والأنماط العديدة لها وما يطلقه عليها كلها من أسماء

وتعريف لقيمة هذه الخبرات، ومع هذا كله فإن قيمة الأمر كله وخط سيره تتوقف على تجارب الطفل نفسه.

مجمل القول: أن التعليم والاستيعاب أمر لا يمكن السيطرة عليه بالصورة المعروفة فى مرحلة الثلاث والست سنوات، وهو ما يجعل أنماط مقترحات المعرفة (بل وكل الوسائل التعليمية ومدى ملاءمتها لدوافع ومقدرة الطفل مع وجود المخاطرة فى عدم جدوى نتائجها مع احتمالات الرقى والتأخر فى الفهم تشكل مشكلة قائمة بذاتها) .

لقد جاهد علم التربية فى رياض الأطفال، وخلال المائة عام الأخيرة، ما يعرف بالأخطاء الاستباقية، حيث كانت المقترحات تتأثر بقدرة الكبار من ملاءمتها لسن الطفل؛ فكانت هذه الأخطاء أخطاء بينة، تبعث على الضحك، وتدفعنا اليوم إلى أن ندافع وبيسالة عن مبدأ ملاءمة وموافقة مقترحات المعرفة والاستيعاب لدرجة النضج عند الطفل. ولقد حدد علم النفس درجات لهذا النضج، ولكنها درجات مرتبطة بما يستوعب، أو بالتصرف أكثر منها كوظيفة النضج نفسه وعمله، والتى لم تُلْحَظْ فى مراحل تطورها وبصورة كافية. وقد يغير علم النفس مما قرره مسبقا فيما يتعلق بصلاحية بعض الأساليب التعليمية والتربوية. والأمثلة الملموسة عن الآراء فى نظرية تدرج النمو النضجى يمكن أن نلحظها فى مواقف الموافقين والمعارضين للقراءة المبكرة اعتبارا من سن الثلاث سنوات. إن الجدل القائم بين المؤيدين والمعارضين لهذه القراءة هو نفس الجدل الثقافى السابقة المرتبط بتجارب أو خبرات تربوية سابقة، بينما يجب أن نناقش المشكلة على أرضية الواقع ألا وهى ما يريده الطفل نفسه، أو يقدر على تعلمه بمساعدة الأساليب التعليمية الجديدة. إن تلك الأساليب لايجب أن تقتحم فطرية الطفل، بل يلزم، كذلك، وقبل رميها مسبقا بالخطأ، أن نتأكد كذلك من أن إدخال القراءة المبكرة ليس هو الآخر خطأ بدوره.

إن مرونة العقل ليست شيئا كليا ولكن يظهرها أو يعبر عنها توظيفها الذى يمكن أن ينضج فى حدود معينة، وقد لا ينضج على الإطلاق، أو ينضج ولكن بكفاءة أقل، وحيث إننا أمام تواجد مستمر لتذبذب التطور، فيلزم تحاشى الاستعجال، وأيضا الإغفال المخطئ للتجارب التى يمكن أن تحث وتدفع الميلاد والتدعيم الذاتى للكفاءة، وفى اللحظة التطورية الأكثر مناسبة لها. وإذا اتضح لنا أن القراءة المبكرة فى سن الثلاث سنوات، تلقى رضا عند الطفل، كغيرها من الخبرات الجديدة عليه مقرونا بارتقاء واستمرار فى المهارة "وهى العوامل الاقتصادية فى هذا الشأن" فلا حاجة لنا بأن نسئ إليها وخاصة إذا ما كان هناك

منهج وتية لدى الطفل للقراءة، إن الحكم هنا متروك لبطل الموقف، ألا وهو الطفل نفسه. إن الأمر هنا لا يتعلق فقط بالحالة الفردية، بل كذلك بتلك الجماعية أيضا، أى بالحالة المدرسية، ولاشك أن فرض أو إدخال مادة القراءة والكتابة إلى رياض الأطفال سينتج عنه عديد من ضحايا هذه العجالة.

وترتبط أمور المحتوى المعرفي والنشاطى للعقل فى الطفل بالمشكلة التربوية النفسية الأكثر شيوعا، ألا وهى تنظيم هذه المعرفة، وكذلك، علاقتها بعامل اللغة.

إن كل محتوى معرفى للعقل، يمثل وحدة فهم ورموز لغوية، يجب أن يكون قادرا على الارتباط بغيره من المحتوى، أو أن يتميز عنها حتى يكون التنظيم المعرفى، وباستمرار، ملائما لما يطابقه الكبير على الواقع.

إن المحتويات العقلية هى عناصر يمكن أن تتفاعل مع نفسها فى إطار إيجابى أو سلبى، تتجاذب الأولى وتتنافر الثانية، والعناصر الإيجابية هى العناصر المتشابهة. أما السلبية فهى المختلفة، ويحدث رد الفعل بصورة سلبية إذا ما انعدم المساعد اللغوى ولكنه يسرع فى وجوده، إنه يقوم بدور المرتب لتسلسل المحتويات. إن الطفل يكَوِّنُ معارفه باطراد وعن طريق القيام بتنظيم خاص بها وليس فقط عن طريق التجريب المتواصل. وهذا التكون المعرفى يأتى بطريقتين: التعميم التى هى التشابه والتخصيص المبنى على الفروق.

إن اللغة عامل قوى للإسراع بالنضج، فمثلا تعبير أنّ « ورود صحبة الورد كلها ورود » يشير إلى عنصر التعميم كعامل عقلى يتمثل الوردة مهما اختلفت أنواعها فى صورة تلك الوردة التى تَعَرَّفَ عليها الطفل أول مرة، والذى يتفهم ويسرعة الرمز اللفظى "وردة" ويعممه أسرع مثلا، من قرينه الأصم الأبكم. بل إن الطفل وفى حالة التمثيل التعميمى للأشياء، قد يعتبر أى شئ وردة حتى تلك الأشياء التى لم يرها من قبل لمجرد أنها تقارب أو تشابه تلك التى سبق التعرف عليها. إننا نسمى فكرا ذلك النوع من التمثل التعميمى اللغوى والذى يعبر عن مجموعة من الأشياء المتشابهة، على أن يكون هذا الفكر معبرا عن شئ معمم وليس شيئا معنويا أو مطلقا.

إذن فهناك وجود للفكر، بمعناه النفسى لأطفال الـ ٧ – ٨ سنوات فأقل، لعناصر مستوعبة ذات تشابه فيما بينها أو وجود مجسد.

أما إذا توالد داخل نطاق التعميم للمجموع كصحبة الورد على سبيل المثال- نوع من محاولة البحث عن الفروق، فإننا نخرج من التعميم إلى التحديد «إن هذه الوردة زرقاء أما الأخريات فبيضاء» أي أن اختلافا لفت الأنظار يتمثل في ذلك الشئ المخالف لما في الباقي.

إن قضية التحديد لها معنى مخالف للتعميم: "هذه وردة ولكنها زرقاء" الجزء الأول من الجملة ينسب شيئا ما إلى فصيلة معينة، تعميم، أما الجزء الثاني من الجملة فإنه ذو معنى تحديدى.

إذن فالتعميم والتحديد أمران يتحركان فى اتجاهين يبدوان كأنهما متضادان، والواقع أنهما يعملان على الوصول إلى نتيجة واحدة" إنها تحرير المعرفة من إطار الخبرة الموجهة والمحدودة بشئ واحد فرد، إلى مجال تكوين نظام التمثل لشئ ما .

ويتعين على المعلمة أن تعرف أن عقل الطفل- واعتبارا من سن الثلاث سنوات يستطيع أن يعمم ويحدد ولكن ولطبيعته فهو مقيد بتلك الخبرة المباشرة متمتع بمظاهر الانفعالية، الأمر الذى يمكن أن نطلق عليه "الحدث الكلى" سواء أنظر الطفل إلى هذه المظاهر على أنها عناصر جزئية أم كلية لنفس الخبرة . وواجب المعلمة هنا، يكمن فى حفز عقل الطفل وإطلاقه نحو الخبرة سواء بالتشابه أم التفريق بينها وبين غيرها . وهو الأسلوب الذى يمكن أن ننسج على منواله ارتقاء نظم المعرفة وإعمال العقل لاكتساب تلك المرونه التى تتيح إقامة علاقة بين الأشياء بعضها والبعض، أو شحن الذكاء. وحيث إن إطلاق العنان لوظائف التعميم والتحديد يجد فى التعبير اللغوى مطيته المثالية، فيجب على المعلمة أن تطلب من الطفل أن يعهد أو يسند خبراته دائما إلى الناحية اللغوية التى يقودها ويوجهها عنصر المطابقة أو الاختلاف، إن الخبرة التى تستند إلى اللغة مكسب عملى، أو هو فهم بمعنى الكلمة. كما يجب على المعلمة كذلك ألاتنسى أن قلب الأوضاع أمر غير مسموح به، أى أن تراعى عدم اللجوء إلى استعمال اللغة دون أن تكون ناتجة عن خبرة مباشرة تستند إليها أو تكون ذات عناصر مقابلة للاستيعاب اللغوى. إن الحديث اللغوى المباشر بين الكبير والطفل بغير تجربة يكون غير مجد لهذا الأخير.

إن التمارين والألعاب التى تحمل فى طياتها مقارنه أو تركيب أشكال، أوزان، أحجام، ألوان؛ تكون ألعابا سهلة التشغيل العقلى للطفل، بل هى مثيرة لاهتمامه ومسلية له ومفيدة حتى أنها تجعل إعداد العمليات المنطقية "الترتيب والتعداد" التى يحل دورها بعد مرحلة رياض الأطفال، تحتاج منه إلى الطريقة اللغوية للقيام بها .

وأخيرا فإن دراسة الاتجاه الحركي لعقلية الطفل يجب أن تتم في إطار الحتمية، وحول الأنا المركزية (من الناحية التربوية والنفسية) لهذه المرحلة إلى جانب السمات الحركية الأخرى.

إن الأنا المركزية تهيمن على مايقوم به الطفل لنفسه من تشبيه أو تمثل للآخرين وللواقع حتى يتم التعرف على الآخرين وعلى الواقع ، وقد تبلور داخله كهيكل مؤثر عليه بقوة. إن كل شيء قد تَكَوَّن داخل عقل الطفل على شكل إكليل يتوسطه دوافعه واهتماماته الشخصية، ولا يمكننا القول بشكل قطعي أن عقلية الطفل مختلفة عن عقلية الكبير.

لا شك أن هناك تقاربا أو قياسا بين عقلية الطفل وطريقة تفكيره وتصرفه، إنه مركزي مع نفسه، في مدرسته في المواقف التربوية، مما يعني أنه غير قادر على إقامة علاقة سوية مع الآخرين سواء أكانوا معلمته أو زملاءه.

أما بالنسبة للكبير المركزي فنحن أمام حالة إنسان قصير النظر، إنه يريد أن يكون، أو يعتبر نفسه، محور اهتمامات الآخرين ومحط أنظارهم إنه يريد رابطة تعاطف مع الآخرين غير أنه غير قادر على إعطائها لهم بنفس القدر.

إننا أمام الطفل المركزي نتصرف بطريقة مختلفة لأننا لا ندينه إزاء هذا الموقف. والفارق مع القياس في هذا الشأن، أن مشكلة الأنا المركزية، من وجهة نظر التربية وعلم النفس، لا تكمن في تسامح الكبير مع الصغير إزاء موقفه هذا، بل تكمن في تقبل هذه الحالة أو مواجهتها دون برنامج تربوي، وعليه فإذا قلنا "هذه هي حالة" فقد أصبنا، والأمر الصحيح هو أن الخروج من هذه الحالة يأتي ومع مرور السنين، غير أن موقف المعلمة يجب ألا يتسم بالجمود، حيال الطفل، بل يتعين، وبالتدريب الطويل والجهد الصادق، إخراجه من حالته المركزية هذه. إن المعلمة لاتستطيع أن تطلب من الطفل الأ يكون هكذا أو أن يكون غير ما هو كائن فعلا، ولكن يجب عليها أن تستند إلى واقعه البدني والاجتماعي كحليف، كما يجب عليها ألا تضع نفسها حائط دفاع بينه وبين عالمه المحيط به لكي تحطم أسوار الأنا المركزية المحيطة به، إن المعاناة التي تأتيه من الأشياء أو الأشخاص والألم البدني والعاطفي هي عناصر الإشارة التي لا يجب عليه أن يتعداها عند صراعه مع الواقع بل والتي يجب عليه أن يتقبلها كواقع حاصل بعيدا عن واقع مركزيته.

هذه هي خلاصة الأسلوب التربوي أو التعليمي لاحتواء أو تقليص الأنا المركزية. ولا توجد قوانين لخلق فرص وجود هذه الأساليب، بطريقة افتعالية، لتحقيق هدفها، بل يكفي أن

نحترم، ولأقصى حد ممكن واقع هذا الإنسان الاجتماعى والعلاقات الفطرية بين الأطفال بعضهم والبعض والتى تتبع قوانين كفيلة بكبح جماح الأنا المركزية لكل طفل على حدة.

إن الكبير، عموما، والمعلمة، تأخذ على عاتقها مسئولية حماية الطفل والدفاع عنه، مهما صغر حجم هذا الدور، ومَنْ لا يفعل هذا يكون إنسانا أرعنَ، أما الذى لا يريد ألا يكون كذلك فعليه أن يضع فى اعتباره أو أن يراعى الفروق الفردية.

إن الخبرة الاجتماعية والتربية ذات الهدف الاجتماعى لها صلة وثيقة بالتغلب على الأنا المركزية، والتى هى غير اجتماعية. وعلى المعلمة أن تستند إلى الحياة المشتركة لصغارها وخاصة مظهرها الفطرى كمساعد لها فى تقويم هذه الأنا المركزية، ولتتدخل لتقويم والتحكم فى النزعة العدوانية، الاستلطاف مع تحاشى عدم الاستلطاف المندفع، العزلة ولكن عليها أن تتحاشى الجو الافتعالى أو الصناعى لعالمهم حيث لابديل تربويا لهذا العالم الفطرى.

وإذا ما امتدت دراستنا من الأنا المركزية إلى بقية السمات الديناميكية للعقل الطفولى فسنجد أن المشكلة التربوية النفسية، للعلاقة بين الخيال والواقع، التطويع والتعديل. وكما يقول "بياجيه" بين قضية الفطرية وانفعالات الفكر وقضية التحكم، هذه المشكلة ستفرض نفسها وسنجد أنفسنا نعيد ما سبق قوله حول الأنا المركزية إلى جانب إضافة هامة وهى : أن الكبير عندما يدرس عامل التخيل عند الطفل فإنه سيجد نفسه أمام إحساسين متعارضين أحدهما التقدير الذى يصل إلى حد الحسد لعالم رائع، عبقرى. والثانى الإدانة لكل ماهو غير ملائم، أوغير ناضج أو خطر. ولا بد أن نضع بين هذين الإحساسين أوهاتين اللحظتين الانفعاليتين لحظة منطق "لحظة علمية" أن المعلمة لابد أن تضع فى اعتبارها أن السحر، الإحياء، المصنعية والتجسيد عند الفكر الطفولى ماهى إلا أساليب تطور لايمكن أن يكون مصيرها الفناء، ذلك أن مكونات هذا الفكر، الفطرية والانفعالية، لابد أن تبقى، وأن تندمج وتتداخل مع مراحل العمر الآتية، إن فقد المقدرة الخلاقة للعقل هى جناية فى حد ذاتها.

وهذه المكونات موجودة عند الكبير : الانفعالية والمنطقية، نماذج التفكير الطفولية والناضجة، مصادر شعرية، عبقرية، بدائية، ذات كفاءات مُدَرَّبة، وهذا كله حقيقى فى الأعمال الأدبية وتلك الفنية العلمية.

وإذا ما وجب على التربية أن تعمل على إيجاد عقل خلاق وهو الأمر الذى نحن مقتنعون به اليوم فإن مشكلة التربية العقلية للطفل فى رياض الأطفال لا تتمثل فى إحلال التفكير المتطور محل الخيال ولا التفسير المنطقى الواقعى الأكثر احتراما محل الدوافع الديناميكية البدائية، بل إن المشكلة الحقة تكمن فى الحفاظ على صفاء وجدية التفكير «البدائى والفطرى الحافزى الانفعالى " هذا وفى نفس الوقت يكون العمل على تكوين وحفز التفكير الفرعى الآخر والمتعلق بالمنطق والتحكم والتشغيل. ولابد من وجود كل من الفكرين معا لأن أحدهما لايحل محل الآخر وليس بديلا له ولا يمكن أن نعمل على أن يقوم النوع الثانى من التفكير على أطلال الأول.

قد يكون هناك بعض الالتباس فى الأمر غير أن التربية الواعية تعرف جيدا أن أمثل السبل للتربية العقلية هى تلك التى يتكامل من خلالها كلا النوعين من التفكير، النوع الطفولى وذلك الناضج، كما تعرف، تلك التربية كذلك، أن الحاجة الملحة تكمن فى مساعدة النزعات الطفولية أكثر من إعداد وتوجيه عوامل الرشد. إن الأبحاث النفسية تقول أن الوظيفة التثقيفية، سواء أكانت فى مرحلة رياض الأطفال أو تلك الجامعية، تنمو نحو كبت النوازع الخلاقة فى العقل أكثر مما تميل إلى حفزها وشحنها. وعليه فالأمر لايكمن فى تشجيع وتقدير ما نلحظه من إرهاصات الخلق عند الطفل بقدر ما يلزم تقديم حاسة الخيال والسحر عنده كى نحسن توجيه العقل إلى نقطة الارتقاء المتجانسة بين الخلق والتفكير.

٤- د: علم النفس والتربية الخلقية والدينية

لقد تناولنا موضوعات التربية الخلقية من قبل أثناء تناولنا مشكلات الثواب والعقاب، وكذلك السلوك الاجتماعى، والآن فقد يكون من المناسب إجراء دراسة مباشرة على هذا الموضوع نظرا لأهميته التى يحتلها فى إطار تكوين الشخصية.

إن الخطوط العريضة لمشكلة التربية وعلم النفس مع التربية الخلقية يمكن أن تتحدد على نحو الآتى:-

إن الطفل بقدراته العقلية وسيطرته على نفسه، يواجه مجتمعا يحترم، أو من المفروض أن يحترم، مجموعة من القواعد الخلقية.

ويجب على التربية أن تعرف الطفل بهذه المجموعة من القواعد الخلقية وتحثه أو تقوده منذ البداية نحو تقبلها واحترامها كما هى كأمر واقع، ويكون ذلك خلال فترتى

"الطفولة والصبا". أما فى مرحلتى المراهقة والشباب فتأتى مراحل إعادة اكتشاف هذه القواعد والاقتناع بها، الأولى تكون حالة تكيف أما الثانية فهى النضج الأخلاقى.

وطفل رياض الأطفال لكى يتقبل ذلك النوع من التربية الخلقية التى يطلق عليها التكيف يجب أن يكون تكيفه هذا مناسبا لمجتمعه الذى يعيش فيه، ولكى يتحقق ذلك وبصورة طبيعية فى هذه المرحلة من العمر، فإنه يجب علينا أن نضع نصب أعيننا أن القدرات العقلية والدوافع الاجتماعية للطفل فيما بين الأربعة والستة أعوام تجعله يقيم تصرفاته وفق منطق مخالف تماما لمنطق الكبير، فهذه واحدة، أما الثانية فهى وجوب تذكرنا أن الإصرار على نقطة أخلاقية معينه مفهومة وبصفة مستمرة يجعل عامل الإثارة والاطمئنان عند الطفل يعملان فى نفس الوقت. ومشكلة علم النفس التربوى فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية، تكمن فى كيفية عقد لقاء أو مصالحة واعية لهاتين اللحظتين.

لقد كررنا بإلحاح فكرة إقامة علاقة شخصية قوية بين المعلمة والطفل، وهو ما ذكرناه من قبل، غير أنه يتعين التعرف على المستوى الخلقى الذى يكون عليه الطفل فيما بين سن الأربع والست سنوات، حيث إنه بناء على هذه المعلومة سيكون أساس التحرك التربوى.

إن الطفل بفطرته يقيم الموقف الذى يجد نفسه فيه على أساس العناصر الأكثر وضوحا له ولتفهمه لهذا الموقف، إن الأولوية فى هذا التفهم تتمثل فى التأثير الذى يحدثه ليس فقط فى الجو العقلى للطفل، بل كذلك فى الناحية الخلقية له.

إن الكبير عندما يقيم حدثا ما يرده إلى دوافعه أما الطفل فيرده إلى نتائجه الملموسة لديه، وينتج عن ذلك تقييم غير صحيح للموقف، أو إسقاط ناتج عن ضرر مادى ما قد حدث نتيجة لتصرف معين. المثل التالى يوضح ذلك.

لنفرض أن طفلين أحدهما وقد أنهكه البحث عن قطعة حلوى فى المطبخ، كسر طبقا.

أما الثانى فقد وثب يفتح باب المطبخ وتسبب فى كسر عدد كبير من الأطباق التى كانت موضوعة على كرسى هناك.

إن الكبير يرى أن الأول مذنب، أما الثانى فلم يكن يقصد كسرها؛ ولذا فهو غير مذنب؛ أما الطفل فإن حكمه يكون كما يلى: إن الأول قد كسر طبقا واحدا إنه شقى فقط، أما الثانى فهو شقى جدا لأنه كسر عددا كبيرا منها.

إن المسئولية هنا مسئولية خُلُقيةٌ هادفة "ذات غرض" مرتبطة بحدث أويكمٍ مُجَسدٌ، مع استبعاد كامل للنوايا "إننا أمام" واقع خلقي" والذى يرجع عملية التقييم والأحكام إلى التصرفات، ولننتظر الآن، ونحن بصدد هذه النقطة، إلى كيفية تقييم الطفل للكذب، إن الكذب يعني القول غير الصادق في حالة الخطأ، كذلك فإن الكذب ترتبط قيمته جزئيا بعوامل خارجية، وإنه لمن الخطأ أن تقول كذبة للكبير أكثر من قولها للزميل أو النظير، لأن الأول سيكتشفها بسهولة، إن الكذبة تقاس بنتائج ما تحدثه من أثر، ولذا فإن الكذبة التى لا يترتب عليها نتائج لاقيمة لها.

وحيث إن أوائل المعتقدات الخُلُقية وافدة من مؤثرات خارجية، وليست نابعة من الشخص نفسه، فإن الحديث يكون كذلك حول أخلاقيات وافدة متعارضة مع تلك الذاتية، والتى يصل إليها الفرد بعد مرحلة نموه الشخصى عندما تنبع الأخلاق من داخل الفرد وتكتسب صبغة مستقلة أو بعيدة عن عامل العقاب.

إن الخلق الوافد، الواقعية، الخلق الهادف، تشكل عوامل إنمائية لمفهوم العدل عند الطفل، والذى يتطور ويشىء من الصعوبة مع نموه، وهذا المفهوم قائم فعلا كذلك عند الكبير ولكن على أساس أن العدل، يمثل بالنسبة له، التلاؤم مع نظام معقد من القيم والمصداقيات التى تتفاوت مستوياتها ونسب تقييمها بالنسبة له. ويمثل العدل «التعويضى» الحد الأدنى لمستوى تطور مفهوم العدل فى حد ذاته، إنه يتأرجح ما بين أن مفهوم العدل المبنى على أساس الحكم النسبى ما يعطى وما نأخذ، الفعل وردّ الفعل وثوابه أو عقابه، ومدى عدله، سلبه وإيجابه؛ بين الأشياء وبعضها البعض بمفهومها المطلق، كذلك فإن هناك العدل الذى ينبع من مفهوم المساواة فى الحقوق بدلا من الأفعال (الإنصاف) إنها العدالة التعويضية.

ويظهر هذا النوع من العدالة عند الطفل مبكرا يساعده بل ويدعم ظهوره ذلك التصرف غير التربوى للكبار عن طريق جعل العلاقة مع الطفل كالتجارة؛ عرض وطلب. ويظهر هذا جليا فى مبدأ الثواب والعقاب. كما أن العدالة التعويضية تلك تحتل مكانة بارزة فى ذاكرة الطفل بالمقارنة بأنواع العدالة الأخرى، ولذا فلابد أن تنضج لديه أنماط أخرى من الذكاء والاجتماعية حتى يستطيع مبدأ الحقوق- والواجبات له ولغيره، والحد الفاصل بين حريته وحرية الآخرين، يستطيع هذا المبدأ أن يعمق فيه وجود الاحتياج والاحترام تصاف.

إن هناك علاقة وثيقة بين التربية الخلقية وتلك الدينية، فقط فيما يتعلق بالقيم وأصول السلوك كنوع من أنواع العرف السائد، ولكن وكذلك لما لمعنى هذين العنصرين من احترام يجد صداه في حب البشرية والخالق.

ولبعض مظاهر التربية الدينية من الناحية النفسية التربوية قيمتها التي تجعلنا ندرسها كموضوع مستقل قائم بذاته، وسوف نقوم بذلك دون الإشارة إلى ديانة بعينها.

إن تدريس الدين في رياض الأطفال ليس مشكلة في حد ذاته وخاصة إذا ما عرفنا أن خلق وازع ديني في هذه المرحلة السنية أو إحساس ديني بمعنى الكلمة أمر لا يعتمد على الإقناع حيث يوجد هذا "الشعور الديني" الطبيعي والمولود مع الإنسان، والذي يضرب جذوره العميقة في الحاجة الفطرية لتوظيف الخير، البهجة، الثقة، الأمان، واستبعاد الشر والحزن، والمعاناة، إن هذا الشعور يولد مع ميلاد الحياة إن التجربة الدينية هي تجربة إنسانية بالدرجة الأولى، وتجد صداها في طفل هذه المرحلة من العمر في نزعاته العاطفية والعقلية. وأوضح هذه النزعات تبدو في الرغبة في إيجاد رباط قوي مع الأشياء والأشخاص، الحاجة إلى أن يعهد بنفسه إلى قوة أو إرادة قادرة على مساعدته وتعضيده في محاولته اكتساب الاستقلالية، طلب الثقة والثبات في إثبات كيانه، وأخيرا فهناك نزعة الحاجة إلى التعويض عن المعاناة وخيبة الأمل النابعة من علاقته بالبيئة وانتزاع نفسه من الإحساس بعدم الأمان، والضيق الذي لا يمكنه أن ينتزع نفسه منه بقوته الخاصة التي تحد من كفاءته في العمل بإيجابية في خضم هذا العالم.

إن البديل النفسي الذي يظهر في العام الأول من الحياة مكون من قطبين: الثقة وعدم الثقة، فإذا ما كان الارتقاء طبيعيا كانت الثقة راسخه في نفسية الطفل، كما أن الشعور الديني عنده يتخذ كنموذج له العلاقة الإيمانية الموجهة التي يتمثلها في والديه. إن الثقة في الوالدين تدعم الثقة بالنفس وتجعلها تتفوق على نفسها سواء قبل المجتمع أو العالم المحيط بالطفل.

إن الطفل، في واقع الأمر، ينسب كل المعلومات وكل القدرات إلى والديه أولا ثم إلى الناس ثم إلى الله، إن المسألة الإلهية تتمثل في أول الأمر في الوالدين أو تنسب إليهم، ولكن هذا لا يعني ولا يلغي الحاجة إلى ما هو تال لهذا الانتساب، إن الثقة فيما هو غير أرضي تنمو في كنف الثقة في البشر.

وإذا ما سلمنا بما سلف قوله فإنا نضيف أن التربية الدينية تكمن فى التحول المستمر من النظرة إلى الوالدين والناس إلى النظرة إلى الله، وبإيمان يشارك فيه كل البشر وفى كل العصور ويتمثل فى الحاجة إلى أن نعهد بأنفسنا إلى ذلك الحب البشرى النابع من هذا الإيمان. والارتقاء بهذا الشعور لابد أن يأتى عن طريق التربية التى يجب أن تكون على درجة عالية من الكفاءة التى تتيح لها الاستفادة المثلى من السمات الديناميكية والعقلية التى تتمتع بها مختلف مستويات الارتقاء، بشرط ألا نتوقف عند إحداهما ونثبت. فعلى سبيل المثال قد تلتقى صورة الله عند الطفل بأحد أشكال والديه، ولكن لا يجب أن تثبت وتتبلور عندها ، كذلك فإن الميول السحرى والإحيائى والتصنيع لتفكير الطفل يمكنه بتمثل بعض مظاهر أو مضامين التاريخ الدينى، لكن التربية الدينية لا يمكن أن تتوقف عند عرض هذه المظاهر فقط حيث إن ترسيخها فى النفس قد يضر من حيث إن الطفل يستطيع أن يتصور كل ما هو إلهى أو سماوى فى تخيلات عشوائية مُخَدِّرَة، وهو أمر لا يجدى بل قد يضر إذا ما انساق وراءه.

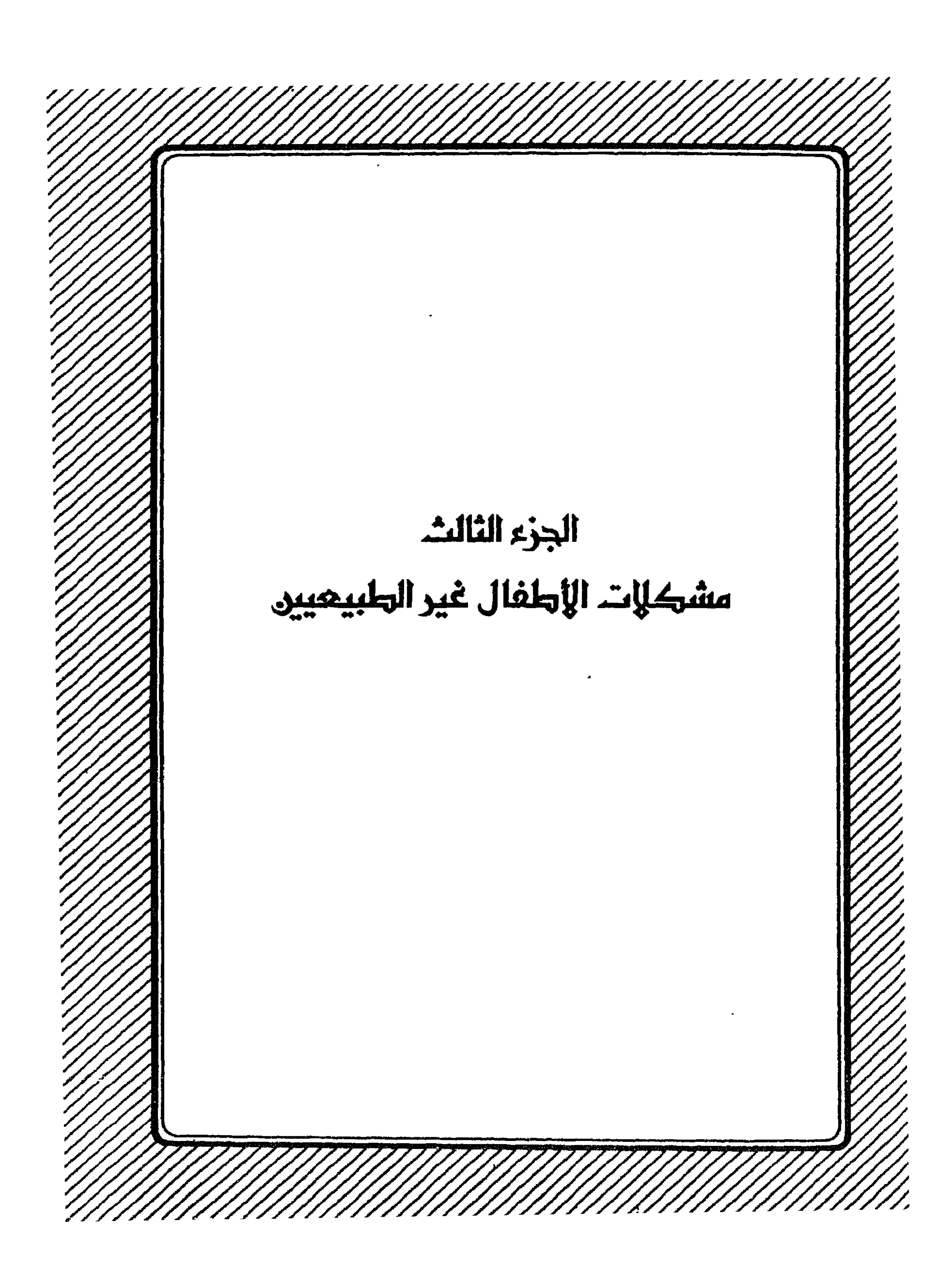
إن من يظن أن ترسيخ المعانى الدينية أو غيرها عند الطفل فى هذه المرحلة من العمر أمرهين يوقع نفسه فى خطأ بالغ، ذلك أنه قد يسئ تربية الطفل دينيا بتشويه شعوره الفطرى، وتضخيم طواعيته للأمور وجعله يتوقف عند ذلك الشكل الآدمى المسكين من الأشكال الإلهية.

قد تشغل المعلمة نفسها بالميول الدينية عند الأطفال وكيفية الحفاظ عليها، بصورة أكبر من اهتمامها بمضامين محددة لهذه الاتجاهات. إن مخاطر الخطأ هنا أقل، كما أن التصاوير الدينية وتقسيماتها قد تساعد فى التعليم الدينى، ولكنها ومن ناحية أخرى، قد تخنق الميول الدينية الوليدة.

إن الطريق المثالى لرعاية الميول الدينية يأتى عن طريق نزعة حب الجار، ويكون فى نفس الوقت أسلوب تربية دينية أخلاقية، ذلك أننا سنزرع الإحساس بالخير بالعدل والحياد، كذلك أسس الصداقة والإخاء ومثاليات التعاون والسلام.

إن نزعة الإحساس بالخير، عندما يزرعها الطفل داخله، قد تدفعه إلى أن يكون مفيدا لنفسه وللآخرين إنه يكتسب ثقة بالنفس وهو يعمل الخير، الذى يمثل عنصرا مفقودا للبشرية واستعادته تولد، بلاشك، سعادة بالغة.

إن تعبير "الله يراك" و"الله يعاقبك" يجب أن يستخدم بمنتهى الحذر، وخاصة أن الخوف والإحساس بالذنب لم يخلقا أبدا إنسانا عظيما



الجزء الثالث

مشكلات الأطفال غير الطبيعيين

١- الطبيعية، تكيف وعدم تكيف

سوف تخصص الجزء الثالث كله لمشكلات الحالات الخاصة فى رياض الأطفال من وجهة النظر النفسية.

ولابد من عمل دراسات متنوعة ومتخصصة بهدف تشخيص هذه الحالات تمهيدا لعلاجها، والأمر يتطلب من المعلمة ثقافة عالية وتفهما لمراحل وضغوط المشكلة، دون أن يكون لديها تلك الدراسات المتعمقة للطبيب، أو العالم النفسى ولا حتى التربوى، أى المتخصصون، بل لا يُطلّبُ منها حتى تلك المعلومات التى يتوصل إليها فريق مكون منهم جميعا إذا ما تعاونوا مع بعضهم البعض.

١- أ: مفهوم الطبيعية.

يتعين على المعلمة أن تعرف سمات الحالات الخاصة بحيث، تستطيع أن تفرق بين التلاميذ الذين يجب أن يوضعوا تحت الملاحظة المركزة، من أولئك الذين يجب أن يذهبوا للطبيب أو النفسى، أو الذين لا يمكن إلحاقهم بدور الحضانة لأن حالتهم تستدعى عناية معينة بالمعاهد المتخصصة.

ويجب اعتبار المعلمة نقطة مراقبة متقدمة مبكرة، وهى وبكل أسف، وفى كثير من الأحوال، نقطة معزولة للتنظيم الاجتماعى والفريق الطبى النفسى التربوى، كما يجب عليها بدورها أن تقوم بوظائف التشخيص المبكر والتنبيه بالنسبة لهذا الفريق، وخاصة فيما يتعلق بالحالات غير المؤكد موقفها المرضى بعد. ولذا فإنها قد تواجه كل أشكال التشخيص سواء الحالات النفسية، العصبية، أو العقلية منها، وهذا يبرر حتمية أن تكون معلمة رياض الأطفال على دراية كافية بقواعد العمل دون المعلومات المتعلقة بالعيادة الطبية نفسها أى معلمة ذات حد أدنى من الخبرة والحساسية تستطيع أن تلحظ من بين الأطفال الطبيعيين ذلك النوع المختلف غير الطبيعى، ومتى يكون على وشك ذلك أو بعيدا عن الحالة الطبيعية العادية.

إذن فاستخدام تعبير "الطبيعى أو السوى" يرجع إلى الاتجاهين اللذين يكون فيهما الحيدة عن الطريق السوى أو الطبيعى: سلبا "البله، التخلف، الإعاقة" أو إيجابا "التفوق غير الطبيعى".

إن مفهوم الطبيعية، خطر من حيث إنه متغير لأنه يقود إلى اعتبار أن الشخص الطبيعى أو غير الطبيعى إنسان غير قابل للتغيير، كما أنه تعبير قد يؤدى إلى التفرقة بين البشر؛ كالطبيعة التى تميز هذا لأنه ذكى أما الآخر فيكون غبيا هذا يحمل إرث عائلة غير طبيعية والآخر صحيح معافى قوى البنية، شخص ممشوق القد رياضى، والآخر قعيد كرسى متحرك وهذه التفرقة التى تسمح الطبيعة لنفسها بها، لا يُسْمَحُ بها للمعلمة، ورغم هذه التفرقة ومهما كان شأنها فإنه يتعين عليها أن تضمن لكل نوع أقصى درجات الوقاية الممكنة، وأكبر اندماج متاح معه، وأعلى مستويات الاندماج الاجتماعى له.

أ - ب : طبيعية وتكيف

قد يكون من الأنسب أن نتكلم من وجهة نظر التكيف أو عدم التكيف عن أن نقول الطبيعية وغير الطبيعية.

إن تعبير التكيف هو تعبير متحرك أكثر منه جامد، ذلك أن التكيف حدث يمكن أن يأتى ويذهب بعد حدوثه؛ وعدم التكيف مغامرة وليس جريمة، ليس هذا فقط بل إن التكيف حدث ذو صلة بشئ ما، ولذا فهو حدث ارتباطى مؤقت فلا يمكن أن نقول أن هذا التلميذ متكيف ونسكت، بل لابد أن نقول أنه متكيف مع ذويه متآلف داخل نطاق مدرسته أو مع معلمته، أى أنه لا وجود للتكيف المعنوى، بل إن الفضل هنا، لو كان هناك مجال للتكلم عن الفضل، لا يرجع إليه وحده بل إلى ذويه، إلى وسطه المدرسى وإلى معلمته، والعكس صحيح بالنسبة لعدم التكيف الذى هو بدء رد فعل متحرك ارتباطى.

والآن لنتحدث عن التكيف ولنحاول تعريفه من خلال نظرتنا للأطفال فى حالتهم الطبيعية أو غير الطبيعية. إن التكيف هو حالة التوازن المتحرك القائمة بين إنسان ما، يرد بها وبطريقة ملائمة على المشكلات التى تفرضها عليه البيئة، من جهة؛ وبينه متمشية مع احتياجاته البدنية والعاطفية والعقلية والروحية له كفرد من جهة أخرى.

وإذا ما طبقنا هذا التعريف على فرد طبيعى وآخر غير ذلك فإن الناتج سيوضح لنا أن الفروق بين الأول والثانى أو السليم والمريض لن يكون مصيرها الزوال بل الاجتياز، وعن طريق هذا التوازن، عن طريق الارتقاء، التقدم، المقدرة والنضج.

إذن فالتكيف هو الإصرار المستمر على التكيف، أما عدم التكيف فهو انهيار هذا الإصرار، ولكنه انهيار لا يصل إلى حالة توقفه أو إدانته.

إننا ولكي نشير إلى الطفولة المصابة بالقصور أو المريضة نلجأ الى عدد من الصفات مثل: غير الطبيعية، الأقل من العادى، غير العادى، الأقل ذكاء... ويقال كذلك الطفولة غير المتكيفة- أما إذا بحثنا عن تعبير ليس بالاستفزازى لهذه الحالة فلعلنا نلجأ إلى استعمال التعبير الأمريكى فنقول "الاستثنائى" وعموما فالمشكلة لا تكمن فى التسمية بقدر ما تتمثل فى المعنى الذى توحى به هذه التسمية، أو روح التعبير نفسه، ويتعين علينا أن ننظر إلى غير المتكيف اجتماعيا على أنه ذلك الفرد الذى لايتجاوب مع بيئته، والذى تنظر إليه هذه البيئة على أنه إنسان غير متكيف معها، لا أن تعتبره إنسانا معيبا، ناقصا، مريضا.

إننا إذا نظرنا إلى شخص معوق فى بيئة ما، لكنه يكبر ويعيش فى هدوء وصفاء مع بيئته تلك المتوافقة معه، فإننا لن نطلق عليه هذه التسمية "غير المتكيف".

إن المعلم يستطيع أن يخلق مشكلة مع الطفل غير المتكيف، والذى لا يلعب ولا ينط، ومع هذا فليس بسبب عدم التكيف هذا يستحق أن نرميه أو ندمغه بالسلبية.

إن العيادة النفسية والتشخيص العلاجى والتربية المتخصصة يمكن أن تطلق على هذه الحالة أسماء أو تعريفات مختلفة كل حسب وجهة نظره فيها.

ويجب علينا أن نتقبل التعريف الذى يطلق اسم "الطفولة غير المتكيفة" على كل حالات المعاناة من صعوبات ما أو المحدودة القدرة أو الناقصة.

وإذا ما حاولنا التمييز بين الطفل غير المتكيف ونظيره المتكيف بعيدا عن التعبير الوصفى أو عدم الكفاءة فإننا نجد الأول يمثل فشلا تربويا للبيئه أما الثانى فإنه شهادة على نجاحها فى هذا المجال.

ولنبدأ الآن فى دراسة السمات والمشكلات التى تواجه الطفل غير الطبيعى بدءاً من الموهوبين جدا ونزولا إلى حالات الموهبة العادية أو اللا موهوب.

٢- الأطفال ذوو الكفاءات العالية : الموهوبون

إن صفة الموهوب جدا هى تلك السمة التى يتمتع بها ذلك الطفل الذى يُظْهِرُ ذكاء ذا ثراء خاص متميز، وكفاءة غير عادية بالمقارنة بأقرانه.

إن المقدرة الزائدة عن المألوف قد يكون مبعثها عوامل وراثية أو بيئية، وبصرف النظر عن هذا الباعث فإن هذه المقدرة تكون ظاهرة أو حدثا من النضج المبكر يشجعه الثقافة الأسرية أو نبوغ الوالدين أو تأثير الغالبية من المحيطين بالفرد عليه، وقد تكون كذلك مؤشرا لبناء ذى جودة نادرة أو متميزة للعقل والكفاءة الذاتية.

وينبغ الطفل أو يبزغ فى حالة النضج المبكر لأنه يتمتع بسبق الارتقاء بالنسبة لأقرانه. إن السبق مثله مثل التخلف ظواهر استثنائية للارتقاء، ولقد لوحظ أنه عند الانتهاء من مرحلة الارتقاء هذه فإن الفرد الذى كان قد سبق الآخرين بشكل متواضع قد أبطأ إيقاع سبقه هذا ليلحق به الآخرون، وفى نفس الوقت فإن الفرد الذى كان فى تأخر ملحوظ وأسرع الخطى بعد ذلك قد استطاع اللحاق بأقرانه. وهذا يعنى أن الموهبة قد تكون خداعة فى بعض الأحيان وأنها قد تختفى بتقدم العمر.

أما بالنسبة للحالة الثانية (وهى جودة البناء العقلى) فإنها حالة بالغة الندرة، وقد تصل إلى واحد من عشرات أو مئات الألوف، ذلك فيما يتعلق بالعبقرية الشاملة متعددة الجوانب. أما إذا اقتصر الأمر على جانب واحد من الجوانب فإن النسبة تكون واحدا فى المائة.

مما تقدم يتضح أنه يتعين أن نترفق قليلا أو أن نعتدل فى تناولنا لمشكلة الموهبة الفذة، حيث إن الذكاء والكفاءة أصبح يُنظر إليهما على أنهما ناتج لعوامل وراثية بيولوجية أو ثمرة لأسلوب تربوى، ولقد كانت قضية الموهبة الفذة ذات سمعة كبيرة مبالغ فيها فى الولايات المتحدة ما بين أعوام ١٩٢٠، ١٩٥٠، أما اليوم فإن هذه القضية تُحَجَّم لصالح النظرة التربوية النفسية للموضوع، وينظر بعدالة إلى موضوع الذكاء والكفاءة، وبناء على هذا التحجيم وهذه النظرة العادلة فإن أى فرد يُعْتَبَرُ حاملا لمصادر الذكاء والكفاءة، وهو، فى نفس الوقت، مرشح للنجاح، والأمر هنا يتوقف على الأسلوب التربوى ومدى قوة الدفعة التى سيعطيها هذا الأسلوب لهذا المصدر لينطلق، بل لقد تناولت النظرة العادلة تلك عملية الخلق لدى الفرد التى كانت قاصرة فى يوم من الأيام على مستويات، ليوناردو وبتهوفين وإينشتين الذين كانوا يثيرون الإعجاب والفضول لنبوغهم.

ورغم هذا فإن اعتدالنا فى تناولنا لقضية الموهبة الفذة لا يعنى أن هؤلاء الموهوبين

موجودون كأفراد سابقين لغيرهم أو كأفراد استثنائيين حقا. وأهمية الاعتراف بهم تأتى من احتمال أن يكون هؤلاء الموهوبون أشخاصا غير متكيفين مع بيئتهم، بل إن هذا الاحتمال قائم فعلا وخاصة إذا ما قلّت كفاءة الوسط المدرسي وصعبت ملاءمته لاحتياجات الطفل.

إن التلاؤم المطلوب هنا يكمن فى سبيلين أساسيين:

أولهما أن الموهبة لابد أن تنطلق حرة ولا تُكْبَتَ بل تُشَجَّعَ حتى تستطيع التعبير عن نفسها، أما الثانى فينادى بعدم ارتقاء الموهبة الاستثنائية على حطام الكيان للشخصية والتى يتعين على البيئة أن تساعدها فى احتفاظها باتزانها المطلوب.

وتُرْتَكَبُ عديد من الأخطاء الشائعة والخطيرة، فقد لايتفهم المعلم أو المربى، المواهب الاستثنائية، بل قد لا يراها وبذلك يعوقها، وفى هذه الحالة فإن الطفل الموهوب يصبح بالنسبة لمعلمه مصدر ضجر، إنه يضيق بالنظم والمواقيت، يبتعد عن مجموعته، يتأفف من التجارب العادية بالنسبة له المفيدة لغيره، إنه يميل أخيرا إلى العزلة والتصرف بمفرده.

أما بالنسبة للعنصر الثانى وهو الارتقاء على أنقاض الكيان الكلى للشخصية فإن الأخطاء ليست شائعة بل أقل شيوعا من تلك السابق الإشارة إليها، فقد يُعْجَبُ الكبير بالمواهب الاستثنائية ويهتم بها ويكافئ أصحابها مما يُوَلِّدُ فى الطفل الإحساس بالزهو والفخار وعقد المقارنة بينه وبين الآخرين، وتلح عليه فكرة النجاح والتفوق مما يهدد علاقته بالمجموع، أى أننا نجد أنفسنا أمام عديد من المسوخ الصغيرة التى تعمل على تشويه الموهبة والتمايز مما يفسد الحياة الانفعالية والسمات الشخصية وهو الأمر الذى يجعلنا نتوقع مشكلات كبرى بالنسبة للتكيف.

والمعلم يجد نفسه أمام مشكلة حساسة سواء أكان الطالب الذى أمامه غير موهوب أو موهوبا، ذلك أنه لا يستطيع إهمال الموهبة كما لا يقدر على إنمائها على حساب المكونات الأخرى للشخصية، كما لا يمكنه كذلك نسيان بقية التلاميذ– إن الشطار، هم عادة، الألطف، والأقرب إلى النفس، إنهم دائما منتبهون لافتون للنظر، إنهم يلعبون جيدا ويُشَجَّعُونَ بخلاف الطفل الثقيل الظل المنطوى على نفسه اَلْمُهْمَل.

إن مشكلة الموهبة الفذة تتطلب من المعلمة أن تحدد وبدقة الرابطة التربوية التى يتعين عليها إقامتها مع الطفل إلى جانب الأسلوب التربوى التعليمى المتبع معه كفرد.

إن تخصيص فصول بعينها للموهوبين الأفذاذ، كما هو متبع فى بعض مراحل التعليم فيما بعد رياض الأطفال، هو أمر لا معنى له سواء بالنسبة للرياض أو لما يليها من مراحل التعليم، إنه أمر غير سوى بعيد عن مبدأ المساواة بل خطر من الناحية النفسية والاجتماعية.

٣- الأطفال ذوو الكفاءة المحدودة، الأقل من العادية: مشكلات عامة.

قبل أن نلقى نظرة على الطفل ذى الكفاءة الأقل من العادية لابد أن ندرس بعض المشكلات ذات الصفة العامة وأسبابها والأضرار الناتجة عنها، كما نُذَكِّرُ المعلم بألاّ تكون لديه رؤى جامدة أو غير تربوية لتلك المشكلات.

٣- أ: *العوامل غير العادية ومسبباتها.*

إن العوامل غير العادية التى تسبب إيجاد طفل ذى كفاءة أو تصرف دون الطبيعى، عوامل متعددة ومتباينة، وسيقتصر حديثنا هنا على أهمها، أى على تلك الأنماط التى يجب على رياض الأطفال أن تهتم بها حيث إنها أكثر شيوعا فى وسطها، أما تلك الأنماط الأقل شيوعا والأندر وجودا من الأنماط دون الطبيعية فسنهملها حيث إن مجال الاهتمام بها سيكون قاصرا على المجال العلمى، الطبى والمعاهد الدراسية الاجتماعية على وجه الخصوص.

وحيث إن الأنماط متعددة ومختلفة والأسباب متشابكة فسوف نعطى فيما يلى بيانا إرشاديا لها:-

<u>١- أسباب ما قبل الميلاد.</u>

- عوامل وراثية: توارث لجينات حاملة لأمراض حقيقية مختلفة مثل: غضب هونتنجتن -فصام الشخصية- أمراض تجد المجال لنموها مثل: الدرن، السكر، الزهرى، وخاصة فى الأجسام التى لديها استعداد لتقبل مثل هذه الأمراض.

- عوامل متوقعة: عرضية مثل *التسمم الكحولى*، أو بيولوجية *للوالدين مثل: السن أو* اختلاف الـ "R.H".

عوامل ناتجة عن الحمل: صدمات خارجية عن الجسم مثل الاصطدام، محاولة الإجهاض، صدمة نفسية، تسمم العدوى، إكلمبسا ECLAMPSIA

٢- أسباب عند الميلاد: تدخل عنيف للقابلة (الداية)، اختناق المولود.

٣- أسباب ما بعد الميلاد: -عوامل خارجية: صدمة للمخيخ بصورة تؤدى إلى تأثر الجهاز العصبى،

- العدوى: أمراض تصيب الجهاز العصبى أو أمراض تصيب أعضاء الجسم أو الجهاز العصبى بصورة غير مرئية مما يؤدى إلى أضرار مستديمة.

اعتلال الأعضاء.

السعال.

- عوامل تربوية نفسية، عاطفية، بعد الوالدين أو قسوتهم.

- عوامل ثقافية اجتماعية اقتصادية، بيئية... إلخ.

مما سبق يتضح أن هناك عوامل عديدة ذات طبيعة مختلفة الواحدة عن الأخرى قد يفيد ترتيبها للتربويين الذين يتعين عليهم، أمام هذا البيان المختصر للمسببات، بل غير التام، أن ينموا درايتهم أو معرفتهم. بحدثين متصلين ببعضهما البعض:-

أولهما أن دراسة أسباب تأخر الطفل أوقلة كفاءته تعطى غالبا قائمة بهذه الأسباب قد يكون أحدها استعداد الجسم نفسه للإصابة أو أن العامل الذى يصيب الجسم، وسبب التأخر أو قلة الكفاءة قد يقع اختياره على أضعف أعضاء الجسم ليركز عليه هجومه.

ثانى الحدثين أن إطار السبب والناتج هو إطار مفتوح دائما متحرك مما يجعل الناتج سببا فى بعض الأحيان، فعلى سبيل المثال، الطفل المصاب بالتهاب رئوى يحمل نتائج إصابته بهذا المرض، ولكن هذه النتائج تكون أسبابا لمعاناة نفسية أو إحساس بالدونية بالنسبة للغير، أو العزلة، الإحباط، تشويه فى تكوين الشخصية.

الطفل الذى يعانى فراغا عاطفيا لغياب الأم، يبدى نوعا من سوء الهضم أو تخلفا فى النمو مما قد يؤدى إلى أن تتصرف الأم بدورها تصرفا خاطئا بلا مبالاة لحالة ابنها مما يزيد الموقف تعقيدا حيال الابن.

إن دراية المعلمة بهذين الحدثين تجعلها تعتبر نفسها عامل بتر لسلسلة أو حلقة الأسباب الدافعة لها.

إن صور التخلف أو التأخر لم تكن أبدا، وفى حد ذاتها، عامل عدم تكيف. ويجب أن يكون هذا هو مفهومنا وتعاملنا مع هذه المشكلة. ولكى لا تصل هذه الحالات إلى حالة عدم تكيف فيجب أن تكون المعاملة التربوية للطفل متوافقة مع حالته، أى أن يكون تدخلنا تدخلا باعثا على التوازن المطلوب لكل حالة فى مواجهة العوامل المسببة لها.

٣- ب: مؤثرات على التكوين الهيكلى والإيقاع التطورى للفرد.

قد يصاب الطفل بمرض وبائى، سواء من الناحية النفسية أو البدنية، وفق استعداده الفردى للعدوى، ولو أخذنا الأمر من وجهة النظر هذه وتوقفنا عندها فإننا نخدع أنفسنا بهذا التقسيم، ذلك لأن هناك سباقا فى حركة الأمراض الحادثة ومسبباتها (السبب- الناتج عنه السبب)

ونقول الآن إضافة لما تقدم، بوجود رابطة أو صلة نشطة بين ما هو بدنى وما هو نفسى، وأن أى بدنى، وخاصة فيما يتصل بالتكوين الهيكلى للجسم أو الجهاز العصبى، يمتد إلى الناحية النفسية للفرد بسهولة تامة.

إن الكيان البدنى لأى فرد يتعرض، دائما للأمراض كبنيان واحد متحد، وليس كأجزاء، وهو الأمر الذى يفسر لنا السبب الذى من أجله يعيش الطفل ذو الحركة المتعرجة حياة انفعالية عقلية استيعابية ذات شكل خاص، كذلك السبب الذى من أجله تكون للأطفال الصم البكم، العميان، تصوراتهم النفسية الخاصة التى يكون مبعثها عدم الكفاءة العقلية، قصور التطور والعجز الاستيعابى.

إن التأثير المصاحب للإصابة تكون أضراره وقوته متناسبة تناسبا طرديا مع مدى خطورته ومضاعفاتها أو نتائجها بالنسبة لعملية التطور.

إن هذه المضاعفات أو النتائج تنقسم عادة إلى نوعين بالنسبة للارتقاء فإما تأخرفيه أو توقف له، وكلاهما يؤثر بصورة أو بأخرى على التكوين البدنى النفسى للفرد، فإما تأثير على وظيفة واحدة معينة أو تأثير على جملة وظائف بأكملها.

إن التخلف يُعَرَّفُ عادة بأنه أحد مواقف عدم النضج الذى يكون مصحوبا ببطء فى سير عملية الارتقاء. ويكون استعمال تعبير التخلف أو عدم النضج مصاحبا لأنماط الحياة العقلية، وما شابهها "علاوة على تلك الأنماط التكوينية البدنية الشخصية" ذلك لأنها ذات صبغة نفسية أو اجتماعية مرضية وراثية.

إن توقف الارتقاء كليا أو جزئيا، مرئيا أم غير مرئى، ما هو إلا تعبير يصاحب أنماط الأعراض البدنية الوراثية المؤدية إلى عدم الكفاءة الحركية أو الاستيعابية العقلية التى يصعب التخلص منها.

إن العيادة النفسية لا تفرق كثيرا بين التأخر أو التوقف، ومع هذا فإنه وفيما يتعلق بوجهة النظر التربوية النفسية فإن كلا من الأمرين له مدلوله الخاص. وعليه فإن الاستراتيجية التربوية تضع حدودا أكثر مرونة فى إمكانية الشفاء من حالات التأخر أو عدم النضج وتلجأ إلى علاج يؤدى إلى الشفاء الكلى للفرد. أما فيما يتعلق بحالات عدم الكفاءة أو توقفها فإن التربية وعلم النفس يستبعدان أمر الشفاء هذا، وبصفة مطلقة وتركز على التكيف للفرد بافتراض وجود مواصفات إنشاء وحماية له، أو وبمعنى آخر عناصر مشجعة أو حافزة لهذا التكيف.

ج-الأطفال ذوو الكفاءة الأقل من العادية : حصر طبيعى

ولكى نقدم إطارا لبعض مظاهر الكفاءة الأقل من العادية عند بعض الأطفال يجب علينا أن نوضح بعض الاعتبارات التى لم نشر إليها من قبل فى أحاديثنا السالفة.

١- لا يُلْزَمُ المعلم بسلسلة الحالات غير الطبيعية أو غير السوية، بل يكفيه معرفة أهم أشكالها، ولاشك أن حصر هذه الحالات مفيد وله أغراضه النافعة، إلا أن القائمة التى نحن بصدد ذكرها لهذه الحالات تعتبر تلخيصا أو استخلاصا لأهمها من إجمالى السلسلة كلها.

٢- الاعتبارات التى تتعلق بالتفرقة أو التمييز الذى تسلكه السبل التربوية فى مثل هذه الحالات والتى يفصل بين الأطفال الذين يعانون من نقص أو تخلف فى الاستيعاب والحركة والتفكير، وأولئك الذين يجدون صعوبة فى التكيف مع أقرانهم.

ونحن بدورنا يمكن أن نتقبل هذا الفصل أو التفرقة، ذلك لأن النقص والتخلف قد يؤديان إلى خلق صعوبة فى التكيف مع المجموع، كذلك فإن الاجتماعية غير السوية يمكن أن تحمل فى طياتها تخلفا استيعابيا حركيا، بل، وعلى وجه الخصوص، تخلفا عقليا، أما الأسباب فهى متشابكة ديناميكية مهيمنة ذات رابطة فيما بينها من الناحيتين البدنية النفسية وتلك الاجتماعية، وهكذا تظهر آثارها .

وبناء على تقبلنا لعملية الفصل سالف الذكر، يمكننا أن نصنف تحت القائمة الأولى وهى المتعلقة بصعوبة التكيف مع المجموع، تلك الحالات التى تحمل معها تهديدا للتكيف التابع من السمات الشخصية المسببة لصعوبة التكيف، وسنترك للقارئ رد كل حالة إلى أصلها بعد دراسته الحصر الذى وضعناه لهذه الحالات والأشكال التى نوردها فيما يلى:

٤- أ: أطفال ذوو أمراض بدنية مزمنة.

يجب على المعلمة أن تنظر إلى أمثال هؤلاء الأطفال على أنهم فى نطاق خطر حالة عدم التكيف، أنهم يحملون فى طياتهم الميل إلى الاستشفاء وتقبل العلاج، التعقيدات البدنية النفسية التى تصل إلى حد الشعور بالذنب كما أن شخصيتهم تائهة.

ويضم هذا النوع من الأطفال المرضى أولئك المصابين بأمراض التنفس مثل الدرن، الالتهاب الرئوى، الربو، والنزلة الشعبية، أوجاع قلبية روماتزمية، سكر، أو أمراض الدم مثل اللوكيميا، أو أمراض الطول والقصر أو الهزال. إن كل الأطفال الحاملين لمثل هذه الأمراض معرضون لحالة عدم التكيف حيث إنهم يشعرون بالنقص الراجع إلى أمراضهم وإلى آثار العلاج الطبى الظاهر عليهم أو إلى الاهتمام الأسرى الزائد لهم والقلق الذى ينتج عن هذا الاهتمام أو الرعاية أو الانفصال عن الأسرة.

إن أمثال هؤلاء الأطفال قد يلتحقون برياض الأطفال بشرط أن يكونوا محل اهتمام خاص دون تفرقة فى المعاملة، وخاصة من الناحية العاطفية، إن المعاملة الخاصة والعاطفية القوية قد تزيد؛ أو تعمق من إحساسهم بمشكلاتهم النفسية، أى أنه لابد أن يعيشوا تجربة طبيعية عادية، وهو ما يتعين على المعلمة أن تبذل جهدها لتحقيقه حيث إنه ذو معنى عميق.

٤- ب: الأطفال ذوو الحواس القاصرة.

إنهم المصابون في بصرهم أو سمعهم، أما هؤلاء المصابون بالعمى أو الصمم فلا يلتحقون برياض الأطفال لأنهم ليسوا مؤهلين للتكيف مع بيئة سوية وخاصة أنه من المفروض أن يكونوا مقيدين لدى معهد تأهيل متخصص في أنماط إصاباتهم أي أن المقيدين برياض الأطفال من قائمة إصابات الحواس هم أولئك الأطفال المتوسطو أو بسيطو الإصابة في هاتين الحاستين.

إن الأطفال المصابين بأمراض البصر المنتشرة أو المعروفة، يمكن معالجتهم، إما بالنظارة الطبية أو مختلف أساليب العلاج الأخرى الحديثة، أما هؤلاء غير الأكفاء بصريا فإنهم يعانون من تأخر في النمو الإدراكي والحركي، وأحيانا العقلي، وفي النطق، قد تقابل فيهم اضطرابات عاطفية، ومع هذا فيندر أن يعوض لديهم هذا الاضطراب بروح الفضول أو العناد.

ولتلافي عيب التوجيه لديهم أو التناول اليدوي للأشياء عندهم يتعين على الموجه أو المربي أن يستعين بخبرة المتخصص في هذا الشأن، إما من الناحية النفسية فعليه أن يلجأ إلى حساسيته الشخصية حتى يحول دون أن يؤدي هذا العيب في حاسة البصر إلى اضطرابات انفعالية أو شخصية أو اجتماعية.

أما الأطفال ذوو عيوب السمع أو ضعيفو السمع والذين يستطيعون أن يكتسبوا بعضها من النطق وبمستويات متفاوته بخلاف أولئك التامي الصمم، فإنه يمكن علاجهم وتحسن حالتهم لو تمكنًا من التعرف على إصابتهم مبكرا في سن ما بين العامين والستة أعوام، ويتوقف هذا التحسن طبعا على كفاءتهم أو مقدرتهم الاستيعابية للغة أو على مدى ما لديهم بالفعل من مقدرة على النطق.

ويتوقف أسلوب معاملة أو علاج هذه الحالة على مدى الضرر المصابة به الأذن وقنواتها العصبية، وقد يتعقد العلاج إذا ما صاحب الحالة مضاعفات انفعالية، عقلية.. إلخ.

وعلى أخصائي علم النفس أن يضع في حسابه أن المصابين بأمراض الصمم يميلون إلى التفسير الذاتي للأمور، إلى الاستفزاز وعدم السوية في السلوك، والسمات الشخصية.

٤- جـ: أطفال ذوو قصور حركي.

لعلنا نكرر القول بأن الحالات المستعصية فى هذا النوع من القصور لا مكان لها فى رياض الأطفال لشدة اعتماد الطفل المصاب بها على الكبير.

إن أنواع المصابين بالاهتزاز أو الرعشة فى بعض أجزاء جسمهم أو أولئك المصابين بفقر فى الوظائف الحركية ينقسمون إلى أربع درجات:

١- قصور غير ناتج عن التكوين العصبي- حالة نفسية عادية.

٢- قصور ناتج عن التكوين العصبي بما ينتج عنه من شلل أحد الأطراف أو أكثر من طرف- حالة نفسية قابلة للتعويض.

٣- قصور ناتج عن إصابة فى المركز العصبي ذو نتائج عامة مركزية وطرفية، قد يصاب الأطفال ذوو هذا النوع من القصور باضطرابات حسية، اكتسابية، عقلية، نطقية، انفعالية أو اجتماعية، ويمكن لرياض الأطفال أن تقبل الحالات البدائية لهذا النوع من القصور.

٤- قصور ناتج عن ضعف بدني وعقلي ويبدو عند أطفال الرياض الذين لايمكنهم مجاراة أقرانهم فى اللعب أو المسابقات، سريعي السقوط.

ولاشك أنه يتعين على معلمة رياض الأطفال أن تدرك أنه يجب عليها أن تفرق حتى ما بين الحالات الأقل قصورا والتى لابد أن تقابلها فى الرياض وأن تعرف كذلك ما هى حالات القصور الحركية "الأولى والثانية" وتلك الشاملة. وعليها أن تدرك كذلك أن القصور فى الوظائف الحسية، الاستيعابية الذهنية والنطقية يُعَقِّدُ سير عملية التكيف عند الطفل.

لاشك أن كل طفل له نقاط ضعفه الناتجة عن علاقاته العاطفية أو الاجتماعية، ولابد أن نفكر فى إحساسه بالاضطهاد أو القلة بالنسبة للآخرين، وتبعات إدخاله المستشفى كالشعور بالألم والسقم، وحاجته الدفينة للاستقلال أو نزعاته العدوانية الانتقامية كرد فعل متوقع لهذا كله، وكلها أمور توضح لنا صعوبة وأهمية الخطة النفسية الواجب اتباعها للحد من مخاطر عدم التكيف.

ولا يمكننا أن نختم حديثنا عن القصور وعدم المقدرة دون أن نتكلم عن الإنسان الأعسر. لقد كان يُنْظَرُ إلى هذه الظاهرة فيما مضى على أنها وضع لابد من إصلاحه. أما الآن فإنه ينظر إليها على أنها أحد مظاهر وظائف الأعضاء المستقلة الناتجة عن الوراثة الجسمية "البيولوجية" ذو الجذور الأسرية الضعيفة (والذى تزيد نسبة الإصابة به فى الذكور عنها فى الإناث) والناتج عن سيطرة الجانب العصبى الأيمن نتيجة تقاطع المخارج الحركية الخارجة من المخيخ، أى أنه أمر طبيعى، بل إن العلاج النفسى قد سجل للأطفال الذين حاولت معهم أسرهم مقاومة هذه الحالة فيهم بالقوة اضطرابات فى النطق "لجلجه" تهتهة فى القراءة، الانفعال ، والسلوك، وقضم الأظافر أو التبول.

٤- د قصور النطق أو التعبير.

إن السيطرة الجيدة وحسن الاستخدام للنطق لا يمثل الدليل على الاندماج بين الحالة الانفعالية والعقلية عند الفرد فقط، بل إنه يتعدى هذا التفسير إلى ذلك الدال على وجود المقدرة أو الوسيلة التى يمكن أن تصل بالفرد إلى الارتقاء السوى سواء من الناحية العقلية أو الشخصية، أو كل ما يتعلق بحياته الاجتماعية كذلك. ولذا فإنه يتعين على المربى أن يركز على نطق الطفل وأن يجعل منه هدفا لدراسته من أجل إيجاد المستوى الارتقائى له والمناسب لبيئته المحيطة به أو منحه الرعاية اللازمة التى تؤدى به إلى أفضل سبل توظيفية ذلك أن هذه العناصر هى الأرضية الشخصية التى تثمر جزءا كبيرا من إجمالى النجاح التربوى للفرد.

ولكى يكون النطق عند الطفل طبيعيا فلابد أن تتضافر عوامل عدة تابعة لتكوينه التفصيلى العام، وظائف الأعضاء عنده إلى جانب عوامل الحياة الاجتماعية الأخرى التى يعيش فيها .

ولكى تتحقق شروط تجانس العامل الأول فلابد من توافر سلامة كل من : الخلايا العصبية الحسية بحيث تكون مستعدة للفهم والتعاون فيما بينها للوصول إلى مرحلة الاستيعاب العقلى التام إلى جانب استعداد هذه الخلايا نفسها للقيام بتشغيل أداة النطق حسيا وحركيا، وكذلك سلامة الوسائل الحسية الحركية التى تربط مختلف الأعضاء الفرعية للنطق كعضو السمع والصوت بالمركز المخى مع سلامة هذين العضوين الآخرين فى حد ذاتهما .

أما فيما يتعلق بالعوامل الاجتماعية، والتي لا تقل أهمية عن العامل الأول، فإن الأمر يتطلب أن يتوافر للطفل ومنذ مراحل حياته الأولى، جو عاطفي ملائم له قدرة النطق السليم غير المعيب الذي سيقتدي به، ثم الخبرات المتنوعة الحافزة المتمثلة في بيئة أسرية، أو خارج أسرته، ذات مستوى ثقافي مرتفع.

إن تفاعل كل هذه العوامل مع بعضها البعض يثمر ارتقاء لغويا طبيعيا، وأي عطل في أحدها يولد نطقا غير طبيعي.

إن حالات القصور في النطق، التي لا يمكن أن تلتحق بدور الحضانه نظرا لتدهور حالتها هي : الأبكم الأصم، وذلك لغياب الكلمة نظرا لأن الأصم الأبكم ثقيل النطق أو اللسان النابع عن خلل في المركز العصبي يمنع استعمال الحواس أو الوسائل اللفظية، وعيب النطق مبعثه أيضا الإصابة في العضلات الصوتية قد تؤدي بالأبكم لإصابته بانفصام الشخصية.

هذا عن الحالات التي يصعب إلحاقها برياض الأطفال، أما تلك التي قد تصادفها المعلمة في الرياض، فتنقسم إلى ثلاثة أنواع : تأخر عام في تطور النطق، توقفه أو تقهقره، أو عيوب في مخارج الألفاظ.

أما عن التأخر العام فنجده في حالات كحالة الأبجدية أو التركيب الجُملي علاوة على صعوبة مخارج الألفاظ وتشكيلها. وهو بهذه الصورة من التأخر ذو صلة بتخلف الارتقاء من الناحية الانفعالية، العقلية والشخصية للفرد، ويرجع السبب في هذا النوع من التخلف العام في النطق إلى عوامل بيئية، الروابط العائلية : المستوى الثقافي والاجتماعي، أمراض نفسية؛ كما قد يعود السبب في هذه الحالة إلى عامل عيب في وظائف أعضاء الجسم مثل ضعف السمع أو صعوبته.

أما فيما يتعلق بحالة توقف أو تقهقر الكلام و النطق فإنه يتعلق بالأطفال الخجولين، غير الواثقين من أنفسهم الذين لايتحدثون في مجتمعات معينة "إنه الطفل الأبكم باختباره هو" ولكنهم يتكلمون في مجتمعات أخرى غيرها، كما لو كانوا يلجأون في حالتهم إلى نوع من الدفاع التكتيكي أو التعصبي عندما يجدون أنفسهم محل ضغط أو تهديد، هناك أيضا حالات تقهقر مبعثها اكتساب حالة النطق والكلام مع عدم ارتقائها إلى الدرجة المطلوبة لقلة المثيرات اللفظية، أو الخبرة المتبادلة، ويظهر العيب هنا أولا على شكل توقف عن اكتساب

النطق أو الكلام ثم تقهقر، وأخيرا فقد المقدرة على الاكتساب فى حد ذاته. هناك أيضا حالات عيوب النطق، وقد تكون عديدة وأشهرها اللثغ أو اللكنة، وتظهر فى بعض الحروف مثل الراء، وقد يكون دافعها عيبا فى الوظيفة العضوية للنطق لدى الطفل المهمل أو المصاب بهذا العيب نتيجة سوء فى تكوين الشفاه أو الأسنان أو سقف الفك أو الأنف. ونادرا مايكون السبب عيبا عضليا فى اللسان.

أما التلعثم أو التهتهة فهى منتشرة، وهى عبارة عن عيب فى النطق يصيب الأطفال مابين الثلاث والست سنوات، وأيضا حتى الثمانى سنوات، مبعثها تقلص النبرة دون انفلات، أو سلسلة من كليهما معا، تصيب عضلات النبرة ويحدث نتيجة لذلك توقف فى متابعة الحديث أو تكرار كلمة أو مقطع من كلمة أكثر من مرة، وقد يشفى هذا النوع من القصور فى النطق أو لايشفى حسب الحالة التى هو عليها، وعليه فلا يجب إهمال هذه الحالة، حتى لاتسبب معاناة اجتماعية فى المستقبل بسبب تعليق الزملاء أو استهجان الكبار بصاحبها وهى مسئولية المربى أو المعلمة أولا وأخيرا.

٤- هـ القصور العقلى

إن الذكاء هو أحد عناصر القدرة على التكيف لدى الطفل، وفى إطاره يمكن أن نعتبره طفلا متكيفا أم لا، بصرف النظر عن الأطر الأخرى المؤثرة فى عملية التكيف والتى سبق التحدث عنها، وبعبارة أخرى فإننا نتساءل عن المستوى العقلى للطفل كما نتساءل عما إذا كان مصابا بمرض مزمن أو بتلعثم وقصور حسى حركى ولفظى، أو أنه مصاب باضطراب فى شخصيته، وذلك للوصول إلى الحكم على مدى تكيفه.

قد يكون الاستغناء عن عنصر الذكاء موضوعا قابلا للنقاش، غير أنه، فى نفس الوقت، عنصر له مكانته فى مجال التكيف من حيث إن المقدرة على إقامة رابطة اجتماعية والاستيعاب، لها علاقتها بمستوى الذكاء الذى هو موشر ذو دلالة، لها وزنها فى هذا المقام.

إن القدرة العقلية للطفل يمكن قياسها أو إظهارها إما بالمقارنه بتلك التى لدى أقرانه أو بإجراء اختبار قياس ذكاء له، وهناك أكثر من اختبار فى هذا المجال تتنوع بتفاوت السن، وتسمح، فى نفس الوقت، بالحصول على تقييم كمى للذكاء فى صورة نقاط، أو سنوات وأشهر للسن العقلى للفرد، وإذا ما قارنًا بين العمر العقلى، بواسطة ما حصل عليه

الفرد من نقاط، والعمر الزمني، فإننا نصل إلى القدرة العقلية للفرد بالمقارنة بمجموع الأفراد ذوى نفس الأعمار.

إننا إذا ما وضعنا في اعتبارنا ماتقدم، والإضافة إلى أنه وبينما يكون العمر العقلى فى نمو وحتى عمر الـ ١٦ إلى ١٨ سنة، فإن المستوى الذكائى يميل إلى البقاء عند مستواه الطبيعى فيما عدا بعض حالات التأخر أو الإسراع فى الارتقاء، نقول إنه إذا ما وضعنا في اعتبارنا هذا فإنه يمكننا أن نتوقف عند جدول توجيهى للذكاء كمؤشر لما قد نعيد النظر فيه فيما بعد. ونجد فى هذا الجدول المؤشر وقبالة مختلف مستويات الذكاء أنماط المستويات السائدة، والنسبة المئوية لكل مستوى على حدة، الاحتمالات الإرشادية للمسببات التى تحدد إطار كل مستوى بمفرده، ثم نجد أخيرا توجيهات تربوية معينة فى هذا الخصوص ، إن معلمة رياض الأطفال ستجد نفسها فى وضع لا تحسد عليه لو كان من بين تلاميذها أحد الأطفال المتأخرين عقليا وذوى القصور العقلى حتى ولو كان بسيطا، ولا نعتقد أنه يوجد فى رياض الأطفال وحتى على سبيل الاستضافة أطفال ذوو مستوى الذكاء أقل من الـ ٧٠ إن أطفال مثل هذا المستوى من الذكاء وحتى مستوى ٨٩ يشكلون بالنسبة للمعلمة مشكلة علاجية لابد أن تواجهها بمساعدة المربى المتخصص أو بوسائلها الخاصة فلابد أن تحدد المعلمة دواعي هذا التخلف أو القصور، وما إذا كان مبعثه عوامل بيئية مثل الجو الأسرى نفسه، الإهمال، عدم الرعاية، الفقر، أو أنها عوامل فردية خاصة بكل حالة على حدة.

ويسود الحالة الأولى عادة عيب فى النطق وسوء التصرف، وهى دلائل عيب تربوى وأطفال هذه الحالة يستفيدون جيدا من وجودهم فى رياض الأطفال، بل ويسهل علاجهم وفى أقصر زمن ممكن، أما الآخرون وهم أصحاب الحالات الفردية، فإنهم يحتاجون إلى علاج أشق وتَدَخُّل من المربى المتخصص. ولعله يكون من المفيد أن تطلب المعلمة رأى أو مشورة الأخير سواء بالنسبة لتشخيص الحالة أو تقويمها.

أما إذا تعذر وُجود هذا الشخص الخبير فلابد أن تتذكر المعلمة أنه عند الثلاث وحتى الست سنوات فإن التخلف أو القصور العقلى ذو صلة بالقصور أو عدم النضج الاستيعابى والحركى والنطقى وأن علاجه يتطلب معاملة مناسبة وملائمة لكل حالة على حدة.

جدول إرشادي يبين اختلاف نسبة ذكاء الأطفال والعوامل المسببة لها

درجة الذكاء	المستوى	النسبة المئوية ٪	بعض العوامل المسببة	الإرشادات
١٤٠-١٦٩	ذكاء عبقري (فوق المستوى)	١,٣٣	موهبة فطرية بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
١٢٠-١٣٩	ذكاء متفوق تقدم في العقلية	١١,٢٠	بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
١١٠-١١٩	ذكاء بين المتوسط والمتفوق تقدم في العقلية	١٨,١٠	بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
٩٠-١٠٩	ذكاء عادي ومتوسط	٤٦,٥٠	عوامل طبيعية في كل صورها	تلميذ طبيعي
٨٠-٨٩	ذكاء متوسط منخفض تأخر عقلي	١٤,٥٠	بيئة غير مشجعة تربية غير ملائمة أمراض	علاج في وسط مدرسي طبيعي أو متميز
٧٠-٧٩	تأخر عقلي- قصور خفيف	٥,٦٠	بيئة غير مشجعة إلى حد كبير- تربية غير ملائمة- أمراض- ضعف- هزال	علاج في وسط متميز
٦٠-٦٩	قصور عقلي	٢,٠٠	أمراض عقلية- عوامل جينية	علاج في مدارس متخصصة
٣٠-٥٦	تخلف عقلي (قصور بالغ)	,٦٣	أمراض عقلية قد تتزايد آثارها من عوامل الجينات الوراثية وخلافه	علاج محدود جدا في مدارس أو مؤسسات متخصصة

٤- و الصرع

إن الطفل المصاب بالصرع يشكل في حد ذاته حالة قائمة بذاتها، إنه يبدو طفلا طبيعيا ولا تصيبه الملاحظة العابرة، إلا في الحالات المتقدمة الحادة لهذا الضرر، أو يحدث ألا تحس الأسرة بإصابة طفلها بهذا الضرر أو تخفيه إذا ما أحست به، عن أسرة الحضانة إما خجلا أو خوفا من عدم قبول الطفل بها.

إن الصرع ضرر متعدد الوجوه وأسبابه عدة، وهو إما ضرر كبير أو صغير، وتختلف صورة الواحد عن الآخر، غير أن الذي يجمعها كلها هو تلك الظاهرة المسماة بأزمة الصرع.

والضرر الكبير لهذه الظاهرة الأكثر شيوعا أو انتشارا هو ذلك النوع الذي تكون له مقدمات تعقبها صيحة يطلقها الطفل ثم يفقد الوعي ويسقط مغشيا عليه، ويبقى هكذا ثوان معدودة وهي الفترة التي يطلق عليها فترة التقوية وتنشيط الحياة، ثم يأخذ في تحريك رأسه وأطرافه بطريقة منتظمة، وهي فترة التشنج، وأخيرا تكون فترة الثبات العميق لهذا الضرر والتي تتفاوت مدتها من حالة لأخرى.

أما حالة الضرر الصغير للصرع فإنها تتميز بأزمة صرع تتصف بغياب الشعور أو إغماءة على أثر عوامل جسمية أو نفسية، إنها حالة توقف الشعور بصورة مؤقتة وغير مرئية فجائية، ويكون الطفل خلالها زائغ البصر ثم يفيق إلى نفسه، وإذا ما كان الطفل في حالة لعب أو جري فقد يقع ويصاب، وقد يستأنف اللعب إذا لم يصب أما إذا أصيب فإنه يطلب الإسعاف دون أن يعي ما حدث له أو يرويه وهي الحالة التي يصعب التوقف عندها.

إن الأطفال المصابين بالصرع قد يصحب مرضهم هذا بعض الأعراض الأخرى مثل عدم سوية الشخصية بأن يكون عدوانيا، قلقا، غير آمن أو واثق من نفسه وهي صفات الإنسان المصاب بهذا الضرر، وقد يصاب بعض منهم بتخلف أو قصور عقلي. وهناك الكثير منهم ممن يتمتعون بالذكاء العادي أو المتفوق. ولعل التربية المناسبة لمثل هؤلاء المصابين بهذا الضرر، تكون ذات أهمية لاتنكر، كذلك الرعاية من ناحية الصحة العقلية.

إن الحياة الاجتماعية المناسبة لمثل أطفال هذه الحالة في رياض الأطفال لها أثرها الكبير على تكيفهم واندماجهم بصورة طبيعية في حياتهم الاجتماعية.

٤- ز: اضطرابات وأمراض الشخصية.

إن معنى أو تعبير الشخصية يقوم على أربعة عناصر:

- وحدة عضوية نفسية
- تكيف هادف
- البيئة
- طريقة متباينة حسب العمر.

إن العضوية النفسية هي ناتج مبدأ فردي يطلق عليه "الأنا" والتي يعهد إليها بأن تشكل في وحدة متحدة السمات البدنية الوظائفية، الحاجات والدوافع، الكفاءة والخبرة الحياتية، الفهم أو الإدراك، وأخيرا التحكم في كل هذه العناصر.

إن هذه الوظيفة التوحيدية يطلق عليها "التكامل" وتتمثل في التوازن، غير المستقر إلى حد ما، والذي تحاول الـ"أنا" أن تصل إليه وأن تحدد معالمه لإرضاء حاجات شخصية بإمكانيات محدودة وتجارب ناجحة أو فاشلة، قبالة تقلبات اجتماعية قائمة.

إن الوحدة العضوية النفسية ذات السمات أو الخصائص البدنية الوظيفية، والحاجات، والدوافع والأنماط النفسية الفردية، تجد من الواقع البيئي والاجتماعي القائم حولها إما العون أو المعارضة. إنها تبدو لنا في صورة معقدة وضعيفة الحد الذي يجعلنا نتعجب من نجاحها. إنها تمثل تركيبة من العناصر هي مزيج من أنماط الفرد في حد ذاته مضافا إليه أنماط البيئة والواقع الذي يعيش فيه مما يجعلنا نتوقع عدم إمكانية هذه التركيبة في أن تتكيف بطريقة إيجابية بناءة مع هذا العالم المحيط بها.

إن الفرد يجد في هذه التركيبة التكيف مع الواقع، بل ويعبر عنه كذلك، إن هذه الوحدة العضوية النفسية التي تنتج الـ "أنا" هي بدورها ناتج المؤثرات البيئية: إن الإنسان هو أيضا ناتج ثقافة ما بمؤثراتها وتربية معينة ووسائل وجدها متاحة له وحدودا قيدته. وعليه فإن البيئة غير المناسبة أو غير المشجعة مثلها مثل المرض والعقبات قد تعوق بل قد تمنع، في بعض الأحوال الـ"أنا" من أن تبني وحدة نفسية عضوية، ولذا تكون الاضطرابات النفسية للشخصية وما يتبع ذلك من عدم التكيف.

إن الصحة النفسية ما هى إلا مغامرة عجيبة ومأساوية، تبدأ مع بداية الحياة نفسها وتنتهى عند الممات، ومع هذا فإنها تحمل فى طياتها لحظاتها ذات الأهمية القصوى وخاصة فى فترة الخمس سنوات الأولى من العمر.

إن دعما قويا للـ "أنا" يُولَدُ مع ميلادها، ويستمر حتى تستقر هذه الوحدة النفسية العضوية التى تعمل من خلالها الـ "أنا" هذه ويستقر معها نمط الشخصية نفسها وأسلوب تصرفها وهو ما يطلق عليه "السمة" مما يجعلنا نؤكد أن لكل سن أسلوبه ومستواه الخاص بالتشكيل النفسي للشخصية، إن علم النفس الديناميكي، وذلك المتعلق بالتطور العمرى يمكنهما أن يصفا تحليليا هذه الأساليب والمستويات التى تسهم فى تكوين بعض الخصائص والسمات.

إن تكوينا مرضيا لشخصية ما يبنى على هذه الأنماط:

- وجود سلوك وأفعال انفعالية عقلية متفقة مع العمر (وفق تسلسل النمو).

– كيان ديناميكى للـ"أنا" المتفتحة على مقدمات الواقع المحيط دون أن تتوقف أو ترتد.

– استغلال القوة الذاتية والعدوانية وتوجيهها بأسلوب أمثل إلى الناحية الاجتماعية، وبصورة تلقى قبولا دون أن تتوقف أو تعود إلى الأنا الذاتية.

– الصمود للانفعالات والإحباطات.

– استقلالية صحيحة فى مواجهة الكبار ومغريات الوسط الاجتماعى.

والآن يمكننا أن ندرس أشكال تشخيص أمراض الشخصية، ولكى تكون هذه الدراسة مبسطة فسنقتصر على دراسة ثلاثة أنماط وأعراض طبية لحالات التشخيص هذه، ولكنها الأنماط الرئيسية فيها ألا وهى:- عدم النضج، الأمراض العصابية، الأمراض العقلية، ولن نشير إلى الاضطربات التى تصيب السلوك مثل اضطرابات الشخصية العدوانية، حدة الطبع، الميول غير الخلقية، أو غير الاجتماعية لأن مثل هذه الاضطرابات إما أنها تدخل ضمن أشكال أمراض أخرى عضوية كالمخ مثلا أو أمراض عصابية مثل تلك العقلية.

فيما يتعلق "بعدم النضج" فإنه مرض شائع ولابد أن تصادفه المعلمة مرارا. إن الشخصية غير الناضجة بالنسبة للسن التى وصلت إليها، لا تمثل سمات أمراض عصبية عقلية حادة أو ذات تشوه معين، بل إنه يمكن اعتبار مثل هذه الشخصية غير الناضجة، كانت

وفى أعوام أسبق من أعوامها الحالية، شخصية سوية تماما. إن عدم النضج ناتج عن سلوك أو عوامل غير تطورية وخاصة تلك العوامل العاطفية النابعة من عون وحماية وملاطفة الكبير، أو لأن هذا الأخير له ميول غير سوية، بمعنى أنه يميل أن يجعل من الصغير كيانا معتمدا عليه، محتاجا له، لأنانيته أو لإرضاء ذاته الشخصية، مما ينتج عنه هذا القصور فى التطور ومن ثم عدم النضج، وقد يحاول الصغير الثورة للوصول إلى الاستقلال الذاتى ولكن تقل فرصته كلما زادت حماية أو عناية الكبير له، وخاصة فى حالات الولد الوحيد أو الأخير.

بل إن هذه الظاهرة قد نجدها كذلك فى رياض الأطفال حيث قد يتسبب معلم أو أكثر فى تكوين أطفال غير ناضجى الشخصية، ولنفس أسباب الأنانية والاضطراب النفسى والشخصى لديهم وهو ما سبق الكلام عنه.- إن الطفل غير الناضج يكون غير قادر على أن يواجه باستقلالية واجباته الحركية مثل ارتداء ملابسه، الجرى والتسابق، الاشتباك اليدوى، كذلك التزاماته الاستيعابية والاجتماعية، وعليه فقد يعزل نفسه أو يبكى، لأن فى تصرفه هذا ما يبعث على أن تقدم له المعلمة المساعدة والعون. وقد تأخذ مظاهر عدم النضج صورا أخرى مثل التصرفات الهوجاء الهوائية العدوانية العنيفة المدمرة أو العناد.

أما العرض الثانى أو النمط الآخر محل دراستنا هذه وهو الأمراض العصابية أقل وجودا من سابقه وله سماته النفسية، ويسمى «عصاب الطفولة» وهو عرض مرضى نابع من الصراع القائم بين الـ «أنا» التى تصارع لإنقاذ اندماجها، وتكاملها فى التكوين الشخصى للفرد، وخاصة فى حالات التجارب العاطفية أو الانفعالية غير المرضية والحادثة فى أوساط أسرية أو مدرسية غير مؤهلة لإرضاء الحاجات الشخصية المطلوبة.

إن الطفل العصابى الذى يعكس بعصبيته هذه عصبية الكبار الذين يعيش معهم يمكن أن يظهر قلقه فى أشكال متعددة ومتفاوتة الدرجة وفق الموقف الذى يجد نفسه فيه وبصورة قد تصل إلى الخوف، الكوابيس الليلية، الحاجة إلى العزلة أو الحركة المتواصلة، كما يمكن أن يظهر الخوف من المدرسة ومن أشخاص بعينهم أو حيوان معين، وَسَوَسَةً، أو عرضة لأزمات حركية عصبية وماشابه ذلك من أعراض أخرى. أما من الناحية الاجتماعية فهو سلبى الميول ، عنيف، عدوانى، مدمر، مزاول للعادة السرية.

إن هذه الأعراض كلها لاتبدو عارضة بل هى سمة التصرف الثابتة لهذا النوع من الأشخاص. وتشخيص هذه الأنماط من الحالات هو واجب الطبيب النفسى. أما المعلمة فى

رياض الأطفال فإنها وبالتعاون مع الوسط المحيط بها كله تستطيع أن تعمل على شفاء هذه الحالة بمساعدة الصحة العقلية، ألعاب ذات الصيغة الاستقلالية " الفردية" بالإضافة إلى الاستيعاب والخبرة الاجتماعية.

– أما عرض الأمراض العقلية عند الأطفال فيمثل حالة نادرة جدا لاتستحق الإطناب فى الحديث عنها، ويقصد بالمرض العقلى ذلك النوع من المرض المتسم بانفصال الأنا وسوء ترتيب فى الشخصية، وأبرز أنواعه فصام الشخصية، إنه تهتك فى النفسية وانفصال الفرد عن واقعه. والطفل الذى يصاب بهذا الفصام فى سن مابين الثلاث والست سنوات يبدى تقطعا فى التعبير والتصرف، ولاينجذب للآخرين، أنطوائى، يداعب نفسه يمص الإبهام، يمارس العادة السرية، يأتى بحركات منتظمة، عدوانى مدمر، يعيش حياة خيالية متواصلة غيرميال للواقع، ولذا فلايمكن استضافته فى رياض الأطفال، ولقد يوقع الحظ العاثر المعلمة فى حالة كهذه لم تكتشف فى المنزل ولا فى العيادة والتى لابد أن توضع تحت الرعاية النفسية عن طريق الخبراء النفسيين المتخصصين فى الطفولة.

ملاحظات للمعلمة حول:

٥- التخلف، القصور وصعوبة التكيف

إن كل ماتقدم من معلومات يشكل جدولا إرشاديا ووصفيا للحالات التى تناولها وقد اشتق من بعض فروع الطب وعلم النفس. ورغم أن هذا الجدول يضم تعبيرات أو تعاريف بدت صعبة الاستيعاب أو معقدة إلا أنها أسهل وبكثير من واقعها الذى كان من المفروض أن تصفه. وتقف المعلمة أمام كل هذا الواقع الصعب، غير المرئى، غير المتقن، تقف معلمة رياض الأطفال لتواجهه مجردة من أى سلاح، ولكى تواجهه فلابد أن تتساءل وتستعلم وتطابق ماترى وما تواجه مع ما تعرف وجربت. ولابد أن نتمعن فيما تقوله الكتب الثقافية التى تتناول هذا الواقع الماثل أمامها وتجسيده الذى تواجهه مع اختلاف دوافعه وأسبابه وتشعبها. ولعلها تحاول أن يجذبها هذا الموقف وتعتقد بإمكانية مساعدتها بأن تقدم لها مسبقا جزئية من التجارب التى حدثت فى لقاء مع الحالة محل المواجهة ونحدد لها حدود مسئولياتها.

ولنبدأ بحالة طفل موهوب عقليا ولكنه غير ناضج عاطفيا، ويجد صعوبة فى التكيف مع أقرانه فى روضة الأطفال : عنتر طفل له من العمر أربع سنوات، ويريد أن يلتحق بإحدى

رياض الأطفال إنه يستيقظ مبكرا ثائرا، قلقا وعند إحضاره للمدرسة تبدأ الأزمات، إنه طفل رقيق، معرض للإصابة بالأمراض، نموه متأخر، عمره العقلي ١٥٦، إنه ذو نسبة ذكاء عالية بفضل كفاءته العالية الشخصية العائلية. إنه ولد وحيد، جاء ميلاده بعد زواج دام عشر سنوات، تربى فى بيئة قوامها أربعة راشدين ثلاث نساء ورجل، أمه ضعيفة الشخصية ولا رأى لها، أما أبوه فرجل قاس، عنيف، ولا يعطى أهمية للرغبات الطفولية، أى أن طفلنا هذا يعيش فى وسط غير ملائم لسنه تتمو فيه ومعه روابط عدم الاستقلالية يتكلم دائما مع أفراد أسرته، ولا يعيش طفولته، لديه معلومات كثيرة ولكن نضجه العاطفى والاجتماعى متأخر عما يجب أن يكون عليه، ولذلك فالنتيجة أنه يخشى أى كبير غريب عنه، بل إنه يخشى حتى أطفال الآخرين.

وجاء تكيفه عن طريق معلمته فى رياض الأطفال التى قررت أن تزوره في منزله، يومين أسبوعيا، وبذلك استطاعت أن تقيم علاقة حميمة مع الطفل.

قد يعانى بعض الأطفال من صعوبات فى الفهم أو الاستيعاب منشؤها أسباب وراثية أو ذات طبيعة متنوعة، والمثال التالى يبين ذلك.

ليلى طفلة متبناة، عاشت حتى سن الأربع سنوات فى ملجأ، أما الآن فإنها تعيش مع أسرة كابنة وحيدة، على مستوى جيد من الذكاء. كل خبراتها مع والديها الحاليين، ولكنها كانت فى الماضى البعيد، محرومة من هذه الخبرات، بل لم يكن لديها أى إحساس حتى بالوقت أو الزمان، بدت كما لو كانت تريد أن ترفض فكرة أنها ابنة متبناة، وأن تملأ الفراغ العاطفى لماضيها هذا الخالى من العاطفة.

كانت تعيد تشكيل لحظاتها السابقة داخليا لنفسها، ولم يستطع والداها الحاليان أن يضعاها فى مكانها الواقعى الحالى. وعند ذهابها إلى رياض الأطفال وفى سن الخمس سنوات، وبعد هذا القلق الشديد، تكيفت الطفله بسرعة، وبدون عناء مع الجو الجديد، بل وتقبلته كتجربة جديدة واقعية، واختفت مع هذه التجربة الجديدة مشكلاتها مع والديها فى المنزل.

إن المعلم الذى يقابل حالة مفروضة يجب ألا ينظر إليها على أنها كذلك بل يجب عليه أن يعتبرها حالة لا تجد سبيلها إلى التكيف وأن يضع خطة محددة لإنقاذها من عثرتها هذه.

جمال طفل لم يبلغ بعدُ الرابعة من عمره، وأطفال الشارع الذين يلعبون معه، ينادونه بجيمى، مظهره قذر، ملبسه رث، أى أنه من وجهة النظر التربوية، شخص يهمله ذووه، يعيش أبوه في الخارج، أمه تعمل بالساعة وترعاه عندما يسمح لها وقت فراغها بذلك، ولذا فقد بدا فى أوائل عهده بالمدرسة، إنسانا عدوانيا بالنسبة لمعلمته التى يتهكم عليها بأن يقلد حركاتها أمام زملائه إنه يحاول أن يقرصها عندما تحاول أن تمسكه قبل أن يهرب منها بخربشها. أما مع زملائه، فإنه يريد أن يلاكمهم أو يلعب معهم لعبة الحرب، يضربهم، بل إنه يبصق فى وجوههم، غير عاطفى نهائيا، ولكن الواقع يقول أنه يحتاج إلى تجارب وصلات عاطفية معه وإن عدوانيته هذه ماهى إلارد فعل طبيعى للإهمال الذى يلاقيه، ومن سوء حظه أن معلمته لم تفطن إلى هذه النقطة، بل إنها عاملته بقسوة وكانت تعاقبه دائما على كل سلوكه وأفعاله، بل إنها كانت تجبره على ما تريد منه أن يفعل، لذا فقد انتهى به الأمر إلى الإصابه بحالة عصبية.

لايتعين علينا أن نكون علماء نفس حتى نستطيع أن نخمن ما يخفى الأطفال فى رياض الأطفال وراء تصرفاتهم الظاهرة لنا، والحالة التالية دليل على مانقول.

لقد ألقى سامى على نفسه مسئولية ترتيب أدوات اللعب التى يتركها أقرانه مبعثرة على أرض حجرة اللعب، وأنه يفعل ذلك باهتمام شديد، وعندما ينتهى من مهمته هذه يبدأ فى كنس وتلميع الأرضية، وحيث إن المدرسة لم تلحظ السمات العصابية المصاحبة لتصرف طفلنا هذا فقد اعتبرته موهبة فذة.

ونقدم هنا مثلا أخر على مايمكن أن تفعله العوامل البيئية والتربوية من آثار ضارة.

إن طلعت طفل يمكن أن نعتبره حالة من حالات عدم التكيف وعدم النضج العاطفي وذو حالات عصبية حادة، أمه مدانة بتهمة الدعارة، أما أبوه فسكير، والابن عاش طفولته الأولى مع جدته لأمه، وبعد وفاتها ذهب إلى الملجأ حيث أظهرت الاختبارات النفسية له، إصابته بتأخر عام فى النمو وحاد فى النطق، وعهد به بعد ذلك إلى أسرة أحد المزارعين وكانت هناك إيجابية واضحة فى تصرفاته نتيجة لوجوده مع هذه الأسرة. غير أن أمه طالبت به واستعادته فعلا غير أنها قدمت للمحاكمة بسبب إهمالها طفلها وسجنت وألحق الطفل وله من العمر أربع سنوات ونصف بأحد المعاهد الطبية التربوية النفسية الملحقة بأحد رياض الأطفال، أبدى الطفل عدم ارتياح أو ثقة جهة الكبار فى هذا المعهد بأن يرفض التكلم معهم، ويرفض الأكل، يتجاهل الزملاء وبعد عدة أشهر ظهرت بادرة التحسن فى حالته، ولكنه بقى غير مبال لما يدور حوله، كان يقضى وقته فى عزلة، كان زاهدا فى الألعاب المحيطة به،

غير أن علاقة معلمته الدموية معه غيرته نوعا ما، أخذ يتحدث وهو مع المجموعة، وبعد عام من الإصرار، أصبح له أصدقاء، يطلب قُبْلَةً قبل النوم من الكبار، أصبح له رد فعل إزاء تصرف معلمته، يحزن إذا أهملته، وعند التحاقه بالمدرسة أصبح له نشاط واقعي ملموس، عندما تبنته إحدى الأسر فيما بعد، كوَّن علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين وأصبح شخصا جديدا.

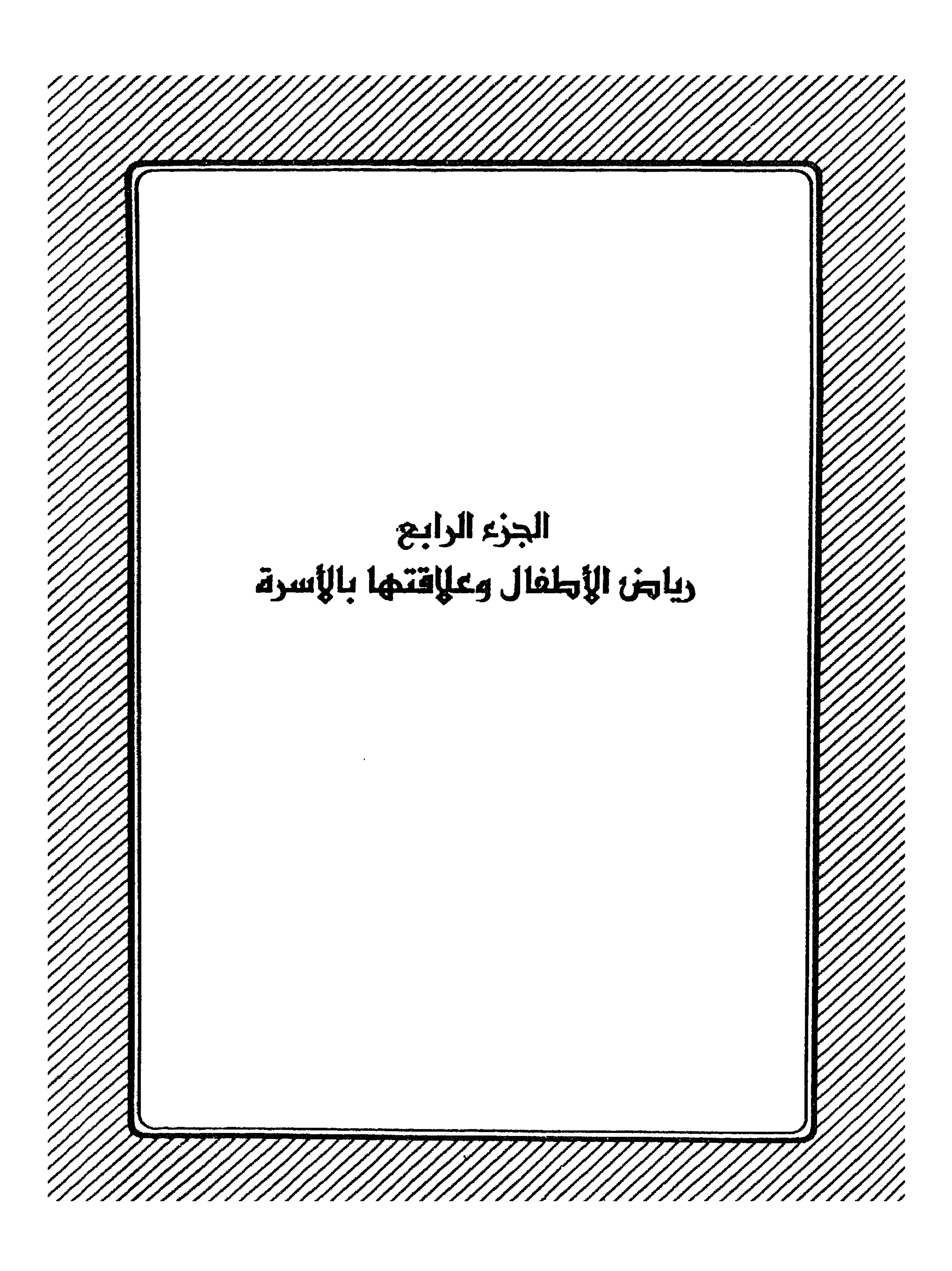
بعد هذه الأمثله العشوائية لعلنا نتساءل عن دور المعلمة والتزاماتها التربوية ومسئولياتها إزاء هؤلاء الأطفال غير الطبيعيين.

إن أولى هذه المسئوليات هي التصنيف ويجب أن تكون مبكرة، إنها تقضي وقتا طويلا معهم، تلاحظهم، بل وتقيمهم من واقع واجباتهم التي تعطيها لهم، أي أن واجبها هو المراقبة الفضولية، أما إذا شَكَّتْ في أمرما فلابد أن يكون شكا مَسَيْطَراً عليه، أما إذا أيقن العقل أن هناك شيئا ما غير عادي فلابد أن تستعين، إلى جانب مسئولياتها، بأحد آخر كائنا من كان : الأسرة، السلطات المعنية، الهيئات المختصة، المعاهد الاستشارية، إن القانون يعطيها هذا الحق قبالة أطفالها.

إن هناك كذلك مسئوليتها إزاء الحالات التي قبلتها هي أورفضتها، لصعوبة حالتها وبناء على ماقامت به هي نفسها من تصنيف لهذه الحالات جميعا.

إنها لحظة بالغة الحساسية، إن المعلمة تستطيع أن ترفض قبول طفل فقط عندما يقرر التشخيص الطبي تأخر حالته، وإذا ما تيقن أنها لا تستطيع أن تضمن لهذا الطفل العون أو المساعدة المفيدة، وحتى لا تسبب صدمة له أو لزملائه، أما إذا رأت أنها تستطيع أن تقوم بواجب هامشي له فهناك معاهد متخصصة تستطيع أن تقوم باللازم نحوه، هنا تكمن حساسية اللحظة والموقف والقرار، إن بلدنا بلد فقير ولم يقدم، رغم ماقدم، كل ما يلزم تقديمه من عون لرياض الأطفال، والأطفال ذوي الحالات غير الطبيعية.

إذن فقد تجد المعلمة نفسها أمام طفل غير عادي، يدفع هو ثمن أخطاء الجميع، ولذا فتحمل مسئوليته حتى ولو في شكل تقارب عاطفي معه، يمثل تكافلا اجتماعيا جيدا، ولابد أن يكون قرار تحمل المسئولية حرا ونابعا من أعماق الضمير، قد تحس المعلمة بالمسئولية الأخلاقية غير الفنية، قد تتعلم بالاطلاع، بمراسلة الخبراء والمتخصصين دون خجل أو تردد، إنه طريق صعب بلا شك ولكنه البطولة بعينها، البطولة الصامتة التي تقضي فيها يومها بل حياتها كلها، ولعلها بطولة تعطي طعما لحياتها الشخصية وحياة الآخرين.



الجزء الرابع
رياض الأطفال وعلاقتها بالأسرة

١- دراسة نفسية للوسط الأسرى

١- أ: ضرورة إقامة علاقة بين الروضة والأسرة مبنية على الاتصال المستديم.

لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالما مغلقا على نفسه مستقلا كل عن الآخر. ذلك أن الواجب التربوى تجاه الطفل هو شغلهما الشاغل حتى لو اختلفت الأساليب التربوية فى كليهما، بل لعله يكون من الأوفق أن يختلفا فى هذا الشأن، وعليه فإن انعدام الاتصال المستديم بينهما يؤدى إلى سوء توجيه الطفل.

إن الأسرة التى لا تبالى بما يفعله الطفل فى المدرسة تقوده إلى الإحساس بعدم جدوى أو بقلة فاعلية نشاطه المدرسى، والعكس صحيح، فإن المدرسة التى تتجاهل الوسط الذى يعيش فيه الطفل، تكاد تذنب فى حقه، من حيث إنها تقوده إلى الانحراف، بل لعلها تغرس فيه قنوة لا يجد إليها سبيلا، وتجعله يتصور أو يطلب احتياجات لا ترضيه نفسيا، أى أنها تقوده إلى شكل من أشكال سوء التوجيه.

ولعل هذا كله ينطبق على كل أنواع المدارس ولكنه ينطبق وبصورة أقوى على رياض الأطفال.

١- ب: استقلال طفل ما قبل المدرسة عن وسطه الأسرى.

إن رياض الأطفال تكون عادة أول وسط يلتقى به الطفل خارج نطاق أسرته، والطفل فى مدرسته، وبصرف النظر عن قدراته الذاتية الفطرية هو ما تم تشكيله فى أسرته أو هو ما سمح له وسطه العائلى أن يكون.

إن الطفل فى أوائل سنوات عمره يكون قادرا على إقامة رابطة مستقلة مع تلك الأشياء المحيطة به خارج نطاق أسرته، إنه يلمسها ويمسك بما يمكنه أن يمسك منها، وينظر إلى ما يتيح له محيط وجوده أن ينظر إليه، يسمع أو ينصت إلى ما يقال قريبا منه، ولكنه لايستطيع أن يقيم كل هذا، إنه غير قادر على أن يكَوِّنَ لنفسه رأيا أو حكما مستقلا خاصا به، ولكنه قادر على أن يتعرف على تلك الأشياء التى يراها أو الأصوات التى يسمعها فى نطاق أسرته، إنها عناصر وسطه الأسرى. إن الطفل الذى تمنعه من الاقتراب من بعض الأشياء ويسمع دائما كلمة "لا" إذا ما حاول ذلك، فلابد أن ينتهى به الأمر إلى الاعتقاد بأن

هناك خطرا يتهدده منها، والنظر إليها على أنها أشياء خطرة، كذلك الطفل الذى يرى والديه دائمى الشجار، ويرى إخوته الأكبر منه يرفعون أصواتهم مع والديه، فلابد أن يرسخ فى ذهنه أن هذا الأسلوب هو الطبيعى فى التحدث مع الآخرين كذلك، وأن العنف هو الأسلوب المتبع بين الناس، أما الطفل الذى يعيش حياة هادئة ويتحدث ذووه مع بعضهم البعض بصوت منخفض فلاشك أن الخوف سيتملكه من أولئك الكبار الذى ليسوا على شاكلة ذويه.

إن الطفل مطبوع بفطرته على استيعاب الواقع المحيط به وفق أنماط وسطه العائلى، وإنه يميل إلى التصرف وفق "الطريقة" الأسرية لديه، وأن يتعامل مع الناس وفق ما تعود أن يتعامل مع من ألِفَ التعامل معهم.

مجمل القول أن الاستيعاب، عند الطفل وفى أول سنى عمره، مبنى على مقدرته المولودة معه أو الفطرية فى التقليد. ونحن بدورنا، ولكى نصل إلى عمق تصرفات الطفل يتعين علينا أن نتعرف على بيئته التى نما فيها، ومن ثم نتعرف عليها هى نفسها من عدة زوايا: الاجتماعية الثقافية، الاقتصادية، العاطفية، والنفسية.

١- جـ: أثر المستوى الاجتماعى- الاقتصادى والثقافى على الطفل.

إذا كان حقا أن تصرف الطفل متأثر بأسلوب الحياة الأسرية المحيط به، فإنه حقا، كذلك أن الارتقاء النفسى للطفل متأثر بالواقع الاجتماعى والاقتصادى الذى تحياه أسرته.

ومن الثابت أن هناك علاقة أو توافقا بين مستوى الذكاء، كما تقيسه الأساليب التقليدية، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للبيئة التى يحيا فيها الفرد أو التى ينتمى إليها والعدد الذى تتكون منه الأسرة. إن الفرد الذى يعيش فى بيئة مثقفة متميزة اقتصاديا أو من أهل المدن، يظهر، عند قياس الذكاء، بمستوى أرقى من ذلك الفرد الذى يعيش فى وسط ريفى أو صحرواى متدهور اقتصاديا. ولاشك أن هناك اعتبارات بسيطة قد تفسر لنا هذا التباين.

إن تعريفات الذكاء متعددة، يقول أحدها أن الذكاء هو القدرة على التصرف الإيجابى فى المواقف الجديدة، أو بمعنى آخر أن الذكاء هو ذلك التصرف المرن المتوافق أو الملائم مع مختلف الظروف أو غير المرتبط بقوالب جامدة متكررة للتصرف. أو أنه ذلك التصرف الذى يتعرف على "غير النمطى" من المواقف التى يواجهها ويجد فى نفسه المقدرة على التنوع فى أسلوب التعامل معها ويواجهها ويختار أنسبها لكل موقف على حدة. إن التنوع فى

أسلوب التعامل مع المواقف التي يجد الفرد نفسه في مواجهتها مرتبط بتنوع وعدد الخبرات التي مر بها هذا الفرد، وكلما ازداد عدد الأشخاص الذين تعامل معهم أو تعرف عليهم ومن أوساط وثقافات مختلفة ازدادت النماذج التي تعرف عليها ولاحظ أسلوب تصرفاتها وأثّرتْ فيه، كذلك فكلما ازداد عدد الأوساط الجديدة التي يرتادها وكلما تحدث مع عدد أكبر من الأشخاص زادت أعداد الكلمات التي يكتسبها وكلما أثرى الفرد لغته ازدادت ثروته المعرفية.

ومن الواضح أن الشخص الذي يسكن بعيدا عن مجتمع المدينة تقل فرصته في تنوع من يعرفهم، أي أنه يلقى نفس الأشخاص الذين يتكلمون في نفس الموضوعات تقريبا، ويستعملون نفس الكلمات. وهو نفس الوضع بالنسبة للأشخاص قليلي السفر أو القراءة أو المال في أن يتعرفوا على حقائق جديدة.

إن مثل هذه الفروق في المستوى الذكائي، الراجعة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، لها أثرها على التحصيل المدرسي. وقد لاتبدو هذه الفروق جلية في مرحلة ما قبل المدرسة ولكن الحقيقة تقول أن بعض الفروق الطفيفة في التصرفات الطفولية قد تظهر. كذلك الحال بالنسبة لموقف التطلع عند الأطفال، إنه يتأثر بتأثر البيئة الثقافية ومدى ارتقائها، كذلك الوسط المتفتح والمحب للتعرف على ما هو جديد. إن هذه العناصر في حد ذاتها تعتبر حافزا للطفل ومشجعا له على الارتقاء. إن طبيعته الفضولية تتوق إلى التعمق في أشياء والانتباه إليها. ولاشك أن واجب رياض الأطفال التربوي له تأثيره الذي لاينكر.

١- د: تأثير الحالة النفسية للأسرة على الطفولي.

إن الجو العاطفي- النفسي الذي يعم الأسرة أو الذي يغلب الروابط بين أفرادها وبعضهم البعض يؤثر وبقوة على تجانس الارتقاء النفسي للطفل، ويكون مسئولا، كذلك عن انطباعاته وموقفه قبالة الكبار الجدد، والذين يقابلهم ولأول مرة في رياض الأطفال، أي المعلمة والزملاء.

أما إذا تكلمنا عن جو السلطة داخل الأسرة فإننا نقول أن له أهمية خاصة من حيث إنه يعطي دورا للأعضاء دون أن يراعي حجمهم الحقيقي في الأسرة، بمعنى أن الأب يريد أن تكون له الكلمة الأولى والأخيرة لمجرد أنه الأب وليس لأن عنده ما يضيفه إلى الأسرة.

إن الرابطة العائلية فى مثل هذا الجو الأسرى، قد توجد بصعوبة جمة لأن هذه الرابطة مبنية على سلطات الأعلى على الأصغر بمعنى أن المعلومات والآراء والقرارات تبدأ من قمة الجهاز الأسرى الأب ثم الأم، نزولا إلى الأبناء ولا يحدث العكس.

وبناء على ما تقدم فإن الطفل يسوده شعور بعدم أخذه فى الحسبان أو الاهتمام، وعليه أن يعبر عن نفسه بشكل محدود وأن يزن ما يقول عندما يقول. قد يبدو هذا التصرف، من وجهة النظر الشكلية، تصرفا مهذبا، أما الواقع فيقول بأن هذا التصرف ما هو إلا إملاء للإحساس بعدم الثقة بالنفس، إنه الطفل الخجول الذى يكرر نفسه وتصرفه قبالة شكل السلطة فى صورته الجديدة ألا وهى المعلمة، لقد أصبح مألوفا لديه أن يكون فردا شكليا كما هو فى منزله، إنه كذلك الفرد غير المستقل الذى يخشى الخطأ، وما ينتج عنه من عقاب، إنه الطفل السلبى بمعنى الكلمة.

وقد يحدث عكس ذلك من أثر هذا الجو العائلى المتسلط، بأن يكون الطفل عدوانيا، حقودا، مختوقا بهذا الجو المتزمت، ويجد متنفسا له بالانفجار فى وجه هذا الكبير المتسامح الذى يلقاه فى رياض الأطفال، ويكون ذلك فى صورة الطفل المتسلط مع زملائه أو الثائر على معلميه حتى يُفْرِغَ شحنة الكبت الأسرى التى لديه.

وفى مقابل جو السلطة نجد التسيب أو التصرف على الهوى الذى لا تقوم للقواعد السلوكية فيه قائمة، لا تقييم فيه للوالدين على تصرفات الأبناء، بل لا مبدأ ثابتا عندهم، يقولون اليوم ما يناقضونه غدا، وعليه فجو سوء التوجيه هو السائد مما يؤدى بالطفل إلى أن يتبع قانونه هو الشخصى وأن ينقاد لقوانين سِنِّه التى يعرفها جيدا: إنها قوانين فطرية.

ستطفى على تصرفاته غريزة البحث عن إرضاء ذاته واحتياجاتها، لن تكون لديه السيطرة على نفسه، وكذا عدم احترام وجود الآخرين مادام سَيُلَبِّى رغباته الشخصية. إن مثل هذا الطفل فى رياض الأطفال سيكون إنسانا متسلطا سواء مع أقرانه أو مع معلميه. دائم الثورة على كل من هو كبير رغم أن هذا الكبير لا يمثل بالنسبة له مظهر السلطة.

أما الجو الأسرى الأكثر ملاءمة أو الذى نحبذه فهو ذلك الجو الذى نسميه الجو الديمقراطى: إن الكبير هنا- وهو الأب- لا يمثل صورة السلطة لأنه الأب وكفى، بل لأنه يتمثل لابنه كقدوة جيدة فى أولى مراحل التقائه بالواقع، أى أن الكبير يقدم نفسه كنموذج وحافز للصغير لكى يقترب أكثر وأكثر من الأشياء والتجارب، بل إنه لا يمانع أن يتابع هذا

الصغير، خطواته المستقلة فى هذا المجال، وأن يعبر عن ردود فعله باستقلالية وفطرية فى نفس الوقت، إن الحوار والتخاطب هنا يدور فى أخذ وعطاء، إن كل أعضاء الأسرة لديهم الحق فى التعبير عن النفس واتخاذ القرار ولا وجود لعناصر مسبقة لتقييم الموقف، بل إن كل شئ يُنَاقَشُ فى إطار المجموعة وفى ضوء النتائج العائدة وما هى أحدث السبل للتصرف.

إن مثل هذا الجو الأسرى الديمقراطى يؤثر بشكل جيد على عقلية الطفل ويجعل منها عقلية متفتحة قد أحسن توجيهها. إن الطفل فى إطار هذا الجو يُنَمِّى مقدرته فى التصرف الحر المستقل ولكنه يضع نصب عينيه دائما القدوة الحسنة التى يقتدى بها. إنه يعترف أن هناك شخصا ما ألا وهو الكبير الذى يريد ويقدر ويعرف مادعت الضرورة، كيف يساعده «إنه التمثيل الإيجابى للسلطة» كما يعرف، طفلنا هذا كذلك، إنه إلى جوار هذا الكبير توجد حقوقه هو الشخصية التى تحيط به من كل جانب.

إن مثل هذا الطفل لن تتملكه الرهبة من الكبير عند التحاقه برياض الأطفال، سوى تلك الرهبة التي سيبعثها فيه عامل أن هناك شخصاً جديداً بالنسبة له ولن يسلم له قيادته بشكل مطلق، كما أنه لن يتجاهله مثل نظيره الذى تربى وسط أسرة يعمها التسيب أو التصرف الهوائى، بل إنه سيلجأ إليه كلما كانت هناك حاجة حقيقية إليه. غير أن المشكلة الوحيدة التى يمكن أن تصادف مثل هذا الطفل فى رياض الأطفال هى أن يكون جو هذه الأخيرة أقل من جوه الأسرى أو متخلفا عنه.

هناك أيضا الطفل الذى يكون تصرفه اتكاليا كلية وذا نشاط هامشى، إنه طفل الأسرة القَلِقَة، إن أبويه دائما القلق عليه، لا يريد أن يصطدم أو يتعرف على الحياة خشية أن يصاب بأذى، إنهم يريدون أن يحموا طفلهم، ليس فقط من تلك الأخطار الحقيقية بل كذلك من تلك المحتملة الحدوث، بل والتى يتصورونها هم أنفسهم، إنهم يفسدون العلاقة ما بين الطفل والواقع. إن مثل هذا الشعور لدى الوالدين ينعكس على الطفل ويجعل منه إنسانا مشلولا يحمل صورة المغامرة أو قد يسبب خطرا أو ضررا لا نتوقعه، إن طفلهم يخاف الأشياء لذا فإنه إما أن يقترب منها بحذر أو لا يقترب منها مطلقا. إنه نوع من السلبية المصحوبة بطلب العون الدائم أو المساعدة المستمرة من الكبير الذى يتصوره حاميا له من الأخطار.

إن مثل هذا الطفل يريد من المعلمة أن تكون له وحده، لها معه رابطة متميزة، شخصية، ولن يتقرب إلى أقرانه لأنهم، ونتيجة لما قد طُبِعَ عليه، مصدر خطر دائم له. ويتعين

على المعلمة فى مثل هذه الحالة، أن توضح للطفل أن الأخطار قائمة وأن هناك أخطارا لابد أن نواجهها ونجابهها، وأخرى نحاول أن نتفاداها أو أن نبتعد عنها، كما يجب عليها ألا توحى إليه مثلا بأن بعض الأماكن المعينة أو هذه الأشياء مصدر خطر أو باعثة على الخوف؛ كل هذا يلطف ورعاية لازمتين.

١ - هـ : أسلوب دراسة نفسية الأسرة وجمع المعلومات الخاصة بالوسط الأسرى من الناحية الاجتماعية الثقافية.

إن المدرسة التى تُعَلِّمُ فى بيئة أو مجتمع تعرفه مسبقا لأنها نشأت وسطه لن يمثل لها أية صعوبة تذكر . إنها، ولاشك، ستكون على دراية بنوع الحياة التى يعيشها الناس فى هذه البيئة، ستعرف كم من الأمهات اللائى يتركن أولادهن ويذهبن للعمل، وما هو نوع هذا العمل اللائى يقمن به، عاملات، موظفات، حرفيات، هل العمل قريب من السكن أم بعيد، وبالتالى ستستطيع أن تقيم الوقت الذى تهيئه هؤلاء الأمهات لأطفالهن، بل وما هو قدر التعب الذى يعدن به إلى المنزل من العمل.

ستعرف كذلك كم حجم الأطفال الصغار الذين يعهد بهم إلى شخص ثالث، ما مقدار الرعاية الصحية التى يتلقاها هؤلاء الصغار، ومقدار الاهتمام بتلبية الحاجات النفسية لهم.

ستعرف أيضا الأسلوب الشائع لطريقة قضاء الأب لوقت فراغه فى المنزل وهل يقضيه بالمنزل أم يذهب إلى القهوة أو السينما، وبناء عليه ستقدر، أو تخمن مدى الأثر التربوى الأبوى على الابن، ستعرف طريقة الحديث أو الأسلوب اللغوى الأعم بينهم وبالتالى المثيرات التى يخلقها هذا الأسلوب فى دفع الابن للتعرف على الحقائق، وتعميق فضوله الفطرى فى التعرف على الحقائق والأشياء.

أما المعلمة التى توجد أو تعمل فى بيئة غريبة عنها، فلابد لها أن تعمل على أن تُكَوِّنَ لنفسها فكرة، وبأسرع وقت ممكن، عن هذه البيئة الجديدة بكل سماتها مع تحاشى الوقوع أسيرة الأخبار غير المباشرة، أو الشائعات.

أما تلك المعلمة التى تعمل فى مدرسة بضاحية من ضواحى إحدى المدن الكبرى فعليها أن تعتبر أن وسط هذه المدرسة مختلف عن مثيله الموجود فى المدينة ذاتها. هذا من ناحية، كذلك يتعين عليها من ناحية أخرى، ألاّ ترتضى أوتقنع بما يقال أو يشاع عن المهاجرين الساكنين بهذه الضاحية، بل عليها أن تتأكد هى بنفسها ودون تكوين رأى مسبق مما يقال وأن تتعرف هى بنفسها عن أحوال هذه الضاحية.

إن جمع المعلومات لابد أن يكون على أعلى درجة ممكنة من التنظيم على أن يتغير ويتنوع هذا التنظيم وفق كل منطقة على حدة بمعنى أن الأسلوب الذى يتبع فى مدرسة حضارية لايمكن تطبيقه فى تلك الريفية، وبالتالى فإن مصادر المعلومات فى الأولى لابد أن تكون غيرها فى الثانية.

إن المجتمع الصغير الذى يعرف فيه الجميع بعضهم البعض يكون أمثل السبل لجمع المعلومات فيه، هو أسلوب التحقيق الصحفى : لقاء مع العمدة، الطبيب، رجال الشرطة ... إلخ. إن كل واحد من هؤلاء سيعطى معلومات معينة ومختلفة عن الآخر.

وقد يفيد أسلوب ما فى المجتمع الكبير كالمدينة ولكنه يكون أقل فاعلية، وتقل نسبة كفاءته كلما كبرت أو اتسعت المدينة - يكون الأسلوب مزدوجا أو مضاعفا إذا أخذنا المدينة كمجتمع كلى، بينما يكون للحى أو للمنطقة أسلوب خاص أقل حجما من سابقه.

ويمكن للمعلمة، لكى تتعرف على المستوى الاجتماعى - الاقتصادى الثقافى لمدينة ما، أن تلجأ إلى النشرات الموسمية التى تصدر فى هذه المدينة سواء من مجلس المدينة أو الغرفة التجارية بها والتى يمكن لها من خلالها أن تتعرف على مساحة الخضرة بالمدينة، الساحات الرياضية ونسبة الكثافة السكانية ... إلخ، على أن تضع المعلمة فى اعتبارها أن الأرقام التى تجدها فى مثل هذه النشرات هى أرقام تقريبية أو متوسطات للأعداد الفعلية أو القائمة فى الحقيقة حيث إنها أرقام لايمكن التوصل إليها أبدا عن طريق الإحصاءات الرسمية.

إن الفروق بين الأحياء السكنية قائمة بلاشك فى جميع المجتمعات المدنية، أبرزها هى تلك الفروق القائمة بين أحياء وسط المدينة والضواحى، كما أن هناك بعض المناطق التى تتسم بالتجانس بين ساكنيها، أكثر من المناطق المجاورة لها، كمناطق سكن عمال أو موظفى المناطق الصناعية، التى بنيت خاصة لهؤلاء الموظفين. أما إذا لم توجد، الهيئات الرسمية التى يمكن أن تلجأ إليها المعلمة لتجميع معلوماتها فعليها أن تسأل موظفى المدرسة التى تعمل بها أو التلاميذ أنفسهم وأسرهم وكل من تعتقد أنه يمكنه أن يمدها بمعلومة ذات فائدة.

١ - و. أسلوب دراسة نفسية الأسرة : الجو العاطفى وأسلوبه داخل الأسرة.

لاشك أن هذا الموضوع هو من أهم الموضوعات التى تهم المعلمة، وخاصة تلك التى

تريد أن تقترب أكثر من صغارها المعهود إليها أو تلك التي تريد أن تبحث عن جذور أو دوافع بعض التصرفات المغايرة لطبيعة سلوك الصغار أو تلك التي فيها غموض.

إن ما نقصده بتعبير الأسلوب والجو العاطفي للأسرة هو تلك النماذج التربوية الشائعة فيها، والدور الذي سيقوم به فيها كل عضو من أعضائها ومدى تطابق أو تعارض أسلوب الأب التربوي مع أولاده، ونظير هذا الأسلوب خارج الأسرة، كالجد مثلا؛ مدى اتساع نطاق الأسرة، هل الصغير ابن وحيد أم أنه أحد أبناء أسرة كبيرة العدد، ما مدى اجتماعية الأسرة، بمعنى أنه هل هي أسرة متفتحة على أسر أخرى، وبالتالي على العالم الخارج عن نطاقها، أم لا ... إلخ.

إننا بهذا الشكل نكون قد دخلنا إلى قلب أو مركز الحياة الأسرية، أي أننا نخوض في ميدان صعب يتعذر اكتشافه، أو يتطلب استكشافه حساسية معينة للتعرف عليه، وخاصة إذا ما أبدى أعضاؤه مقاومة لعملية الغزو هذه.

ولكي لانجرح مشاعر الأسرة، أو نستفز أحد أفرادها، فإنه يتعين أن نوضح لها أن ما تحاول المعلمة أن تعرفه فيه الفائدة التي ستعود على صغيرها من ناحية المعاملة أو حسن التربية، وأن المعلمة، في استفساراتها تلك، لاتبغى المعرفة فقط بل هي مستعدة، وبدورها أن تعاون وتطلب العون من الوالدين، وأن هذا من صميم عملها وواجبها التربوي؛ أي أن المعرفة هي هدف للتعاون المشترك والمتبادل وللصالح العام.

أما طريقة الحصول على المعلومات فلابد أن تقوم على مبدأ احترام حرية الآخرين حتى لو كانت هذه الحرية مبنية على عدم الإفصاح.

سيكون هذا كله -بطبيعة الحال- هو السلوك الشائع، في أول الأمر، عند انعدام معرفة الأسرة بالمدرسة أو بالمعلمة التي تقوم بهذا العمل، أو في الأوساط غير المهيأة ثقافيا للتعاون في هذا المجال. وقد يحدث هذا أيضا حتى في الأوساط المتعلمة المثقفة والتي ترى في نفسها، ومن فرط الثقة بالنفس والثقافة، أن أحدا لايقدر على أن يعلمها شيئا إذ أنها ليست في حاجة إلى ماعند هذا الشخص من أساليب تربوية، وعليه فلاداعي للإفصاح.

ولايجب أن تكون المعلومات التي تريد أن تعرفها المعلمة عن الجو العاطفي الأسري، مغلقة أو مصاغة بأسلوب السؤال المباشر. بل يجب أن تقرأ ما بين الكلمات، أو أن تستشف ما تحمله تلك الكلمات من إيحاءات، وأن تخمن من الصمت أكثر من الكلام، بل حتى من أسلوب قول مايقال.

وعموما فإن الأسلوب الأكثر فائدة لجمع المعلومات أو لإجراء الأبحاث، هو أسلوب عقد اللقاء مع الوالدين، إن عقد مثل هذه اللقاءات مع الوالدين يجب أن يجد مكانه، بقوة، فى نطاق الأنشطة التى تقوم بها معلمة رياض الأطفال، يتعين عليها أن تضعه، وبحرية مطلقة فى قائمة برنامجها التربوى، ويستحسن ألا يكون هذا اللقاء فى حضور الطفل الذى يجب أن يعلم أن أمه على صلة بمعلمته وأنهما، وغالبا ما يتبادلان الحديث معا، ذلك أن الحديث عندئذ وفى غيبة الطفل سيكون أكثر صراحة وحرية.

كما يُفَضِّلُ، كذلك أن تحادث المعلمة الأب، والأفضل منه عقد لقاء مع الوالدين معا حيث إنهما هما اللذان يقومان بتربية طفلهما فلابد أن يتعلما كيف يقومان بتربيته ويجب أن يكون اللقاء تلقائيا، بقدر المستطاع، ويكون موضوعه الطفل فقط لاغير، وهنا تبرز مهارة المعلمة فى تخطى حواجز المراحل الأولى للإحْجَام عن الكلام.

يكفى أن تستمع إلى الأم وهى تتحدث عن صغيرها، حتى تعرف كم من الوقت تقضى معه، وما هو الأسلوب التربوى الذى تتبعه معه، بل ومدى إلمامها بالأساليب التربوية اللازمة لهذا التعامل.

والمعلمة بدورها تستطيع أن تستعلم عن سلوك الطفل فى منزله، وخاصة فى الأيام الأولى لالتحاقه بالمدرسة، وعما إذا كانت الأم قد لاحظت بعض التصرفات اللافتة للنظر فى سلوك الطفل: وهل هو صامت، قلق يحاول لفت الانتباه إليه، يبل سريره ليلا، يأكل قليلا، حتى يزيد من شد انتباه أسرته له، بينما لم يكن فى حاجة إلى هذا من قبل.

ولعل المعلمة تحدث الأم عن طفلها فى المدرسة، وكيف يتصرف مع زملائه، ومعها هى شخصيا، وتقابل ذلك بما تقوله لها الأم عن تصرفات الصغير بالمنزل، وتدون ملاحظاتها.

ولاشك أن اللقاءات الأولى ستكون أصعب اللقاءات وأهمها، لأنه سيتحدد من خلال الجو الذى ستخلقه المعلمة أثناء هذه اللقاءات، أطر التعاون المستقبلى بينها وبين الأسرة، ولذا فيتعين على المدرسة خلال هذه اللقاءات الأولى ألا تعطى الوالدين الانطباع بأنها تفتش على أساليبهم التربوية التى يتبعونها.

إن الأم التى تتعامل مع رياض الأطفال، ولأول مرة، قد تبدو هيابة عندما تفكر فى أن كفاءتها التربوية موضع امتحان أو تقييم، لعل القلق يعتريها من إدخال ابنها مثل هذا الجو المدرسى، ولذا فإنه يتعين على المعلمة أن تهدِّئ من روع هذه الأم، وأن توضح لها مدى

أهمية التعرف على الطفل سواء ماضيه أو حاضره أو حالته الصحية أو سلوكياته ... إلخ: وذلك بأن تعهد إليها أن تقص هي بنفسها ماتريد أن تقول لها عن طفلها فيما يتعلق بمثل هذه النقاط، ولاشك أنها فرصة فريدة للمعلمة أن تلتقط وتجمع من خلال مثل هذه الأحاديث، كثيرا من العناصر فيما يتعلق بالرابطة القائمة بين الأم وابنها.

أما من ناحية كسر حاجز المقاومة أو العناد لدى الوالدين، فعلى المعلمة أن تدعوهم لزيارة المدرسة والتعرف على أركانها، وجعلهم يشاهدون بأنفسهم الأثاث والألعاب المتاحة بها، وأن تشرح لهم نوع الحياة التي سيعيشها ابنهم داخل جدرانها ويقضي فيها يومه.

إنها إذا فعلت ذلك فقد تُدَعِّمُ الفكرة التي يحلم بها الوالدان حول رياض الأطفال، أو تصحح مفاهيمهم حول مدرسة اليوم، إذا ما كان الوالدان يتصورانها على تلك الصورة التي قضوا فيها طفولتهم الاولى.

زيارة المنزل : قد يحدث ألاّ تلتقي المعلمة بوالدي أحد الأطفال وفي هذه الحالة يتم اللجوء إلى الزيارة المنزلية وهو ما ينصح به فقط في المناطق والبيئات التي لاتعتبر ذلك نوعا من التطفل المرفوض، أي المناطق التي لاتقتصر فيها العلاقات بين الأفراد على الشكل الرسمي.

إن الزيارة المدرسية مصدر معلومات ثمين للمعلمة؛ كي تتعرف على البيئة التي يعيش فيها الطفل، وتلمس بنفسها الظروف الفعلية التي يعيش وسطها، والمساحة الفراغية المتاحة له، ومدى حريته في التحرك داخلها، إنها تتعرف وتلمس حتى عنصر الأشخاص الذين يتعامل معهم تلميذها.

أما من وجهة نظر الطفل نفسه فإنه يعتبر هذه الزيارة ذات دلالة هامة بالنسبة له، إنه مظهر من مظاهر اهتمام الكبير بالصغير، وخاصة أنه يتعين على معلمته أن تولي اهتماما بعدد كبير من الصغار أمثاله، ولذا فإن زيارتها له في منزله حدث يشعره بالحب الذي تخصه به معلمته دون الآخرين.

وأخيرا وبعد أن ناقشنا أسلوب جمع المعلومات، واللقاء بالوالدين، والزيارة المنزلية، نود أن نشير إلى الطفل كمصدر للمعلومات المتعلقة ببيئته الأسرية هو : فماذا يقول الطفل في هذا الشأن.

إن مظهر الطفل نفسه يقول شيئا ما عن أسرته : هل هو نظيف أم لا، مرتب أم مُهْمِلٌ، هزيل أم معتنى به.

إنها مؤشرات لاتقتصر على الجانب الاقتصادى من حياة الأسرة فقط، بل تصل كذلك إلى مدى اهتمامها بابنها، ومدى كفاءتها التربوية تجاهه.

قد يقول الطفل ما يحدث فى منزله، ولعلنا نتوخى الحذر والحيطة فى هذا الشأن، وعلى المعلمة أن تسمع كل ما يقوله، وعليها أن تصدق بعضا منه، ليس لأنه غير أهل للثقة فيما يقول، بل لأنه مازال صغيرا لايميز بين ما هو حقيقى وما هو خيالى، بين مايقع وما يتعشم أو يخاف أن يقع.

وعموما فإن كل ما يقوله الطفل هو ثروة مهمة للتعرف على أسلوب معيشته فى أسرته، وعلاقاته بأبويه وعلاقة أبويه بعضهما ببعض.

إن اللقاءات، أو التقرب للوالدين، أولأحدهما يجب أن يعتبر فرصة للتحرى عن الجو الأسرى وليست فرصة للتدخل فيه.

٢- التعاون مع الوالدين : مشكلة تأهيلهم النفسى وتطويع ميولهم .

٢ - أ الشروط الأساسية لميلاد جو التعاون.

إن العلاقة بين الأسرة والمدرسة تنشأ بالتعارف المتبادل بينهما إلا أنه لابد أن تنمو هذه العلاقة حتى تصير تعاونا أو حدثا تربويا يشمل الطرفين، حتى لو كان لكل منهما أسلوبه التربوى الخاص به.

أول شروط ميلاد هذا التعاون هو أن تعترف الأسرة لرياض الأطفال بدورها التربوى أما ثانيها فهو استعداد الأسرة لأن تُقِيمَ علاقةً تربويةً صحيحة مع الطفل أو أن تكون هذه العلاقة موجودة وقائمة بالفعل.

٢ - ب : تصور الوالد لرياض الأطفال :

لقد ذكرنا سلفا أن أحد واجبات المعلمة هو تعريف الوالدين بالروضة، أى أن تقوم بشكل من أشكال العلاقات العامة، إنها أثناء هذا التعريف تشرح لهم ماذا سيفعل أبناؤهم أثناء الفترة الزمنية التى يقضونها فى الروضة وهى فى هذا كله تحاول أن تطور الأفكار الخاطئة لديهم عن هذه المؤسسة.

رياض الأطفال كمؤسسة مساعدة : إن معظم الآباء يرون فى رياض الأطفال مؤسسة مساعدة أو هكذا يتخيلونها دون أن يكون لديهم أية خبرة أو معرفة بهذه المدرسة، وغالبا ما يكون معظم هؤلاء الآباء ممن لايكون لديهم الوقت للاهتمام بأبنائهم، لأنهم يتركونهم يوميا ويذهبون إلى أعمالهم، كما أن درايتهم ضحلة جدا فيما يتعلق باحتياجات أبنائهم النفسية، ولعلهم يحصرون هذه الاحتياجات فى تلك الحاجات البيولوجية مثل النوم والأكل والنظافة، إنهم ينظرون إلى روضة الأطفال على أنها «المكان» الآمن الذين يتركون فيه أولادهم عندما يتعذر عليهم أن يمكثوا معهم، أما فيما يتعلق بالمشتغلين بهذه الدور فإنهم يشغلون أنفسهم بهؤلاء، أى أنهم يرعونهم، يقدمون لهم الطعام ويلاحظونهم حتى لا يؤذوا أنفسهم.

رياض الأطفال كتمهيد للمرحلة الابتدائية : وهى نظرة أخرى شائعة لروضة الأطفال، إن بعض الآباء لايجد فى نفسه المقدرة على إرضاء النزعات لأطفاله، وعليه فإنه يعهد بهذه المهمة إلى روضة الأطفال، مايقصدونه من التربية هو الجانب الثقافى منها فقط، أما اللعب فهو مضيعة للوقت، بل إنهم يتعجبون من أن أولادهم لايتعلمون القراءة والكتابة فى روضة الأطفال، وأنهم لايقومون إلا بما يتصورون أن أولادهم يمكنهم القيام به فى المنزل: ألا وهو اللعب، وهم يتعجبون كذلك من عنصر هذه المعلمة التى لاتقدم للأطفال إلا اللعب.

مدرسة رياض الأطفال كمدرسة تربى وتنمى كل شخصية الطفل وارتقائه النفسي:

هكذا يراها الآباء المؤهلون، إنهم هم الذين يعترفون لأبنائهم بالحق فى سلسلة من الاحتياجات غير المحصورة فى تلك الفسيولوجية أو تلك المتعلقة بالاستيعاب الثقافى فقط. إنهم يرون فى رياض الأطفال فرصة للتأقلم الاجتماعي، حيث إن أبناءهم يلتقون بأطفال آخرين، نظراء لهم، وهى فرصة لاتتيحها لهم علاقاتهم الأسرية سواء من حيث العدد أو الكيف. إن هؤلاء الآباء يفهمون، بالإضافة إلى ماتقدم، مدى أهمية اللعب أو أى نشاط لعبى حركي، بالنسبة لأطفالهم، إنه يحفزهم إلى المهارة فى التقليد، والحرية فى التعبير. وأخيرا فإنهم يعترفون لرياض الأطفال بدور الحافز أو المثير لاهتمامات جديدة وعريضة بصورة أكبر مما تتيحه الأسرة لطفلها.

هكذا تكون رياض الأطفال فى مفهوم بعض الناس، إنها ليست فقط البديل لما تستطيع أولا تستطيع أن تقوم به الأسرة، بل إن لها دورا تربويا محددا مكملا لدور الأسرة.

ولكى نتحدث عن تعاون صادق بين الأسرة والمدرسة لابد أن يكون لدى الأسرة تصور صحيح لدور المدرسة، وهذا يتطلب إيجاد مفهوم صحيح للعملية التربوية وماذا نقصد بكلمة التربية.

٢ - جـ : الرابطة التربوية فى الأسرة

لاشك أن الوالد شأنه شأن أىّ مُرَبٍّ، يتخذ من ابنه موقفا يعتمد أو يتباين وفق نوع التربية التى لديه هو شخصيا. ويتشعب هذا النوع من التربية إلى أنواع ليست كلها ذات صبغة ثقافية، وقد لاتكون، كذلك، مبنية على الأسلوب العلمى.

أحد أنواع هذا النوع من التربية هو «الآمال أو التوقعات» التى يعقدها أو ينتظرها الآباء من الأبناء.

وعلى سبيل المثال، إذا كان أحد الوالدين ينتظر من أبنائه أن يشبوا مهذبين؛ أرستقراطيين، لأن مستواه الاجتماعى يتطلب منه أن يبدو أبناؤه على هذه الصورة، أو لأنه هو نفسه قد أنشئ هذه النشأة منذ صباه، أو لأن الحياة العصرية تتطلب هذا النمط من التصنع أو التكلف، فإن هذا الوالد سيبدأ، على الفور، فى أن يطلب من صغيره أن يكون تصرفه رسميا «لاتقل سلام بل قل صباح الخير» «لاتضع كوعك على المائدة، بل، استقم فى جلستك» ...وهكذا.

وإذا ما أراد أحد الوالدين أن يكون لطفله، عند الكبر، نفس اهتماماته السابقة، فإنه ولاشك، سيختار له لعبته هو التى كانت محط اهتمامه فى طفولته، وإذا أراده ذكيا نابغا فإنه سيتعجل ارتقاءه الذى لابد أن يسبق الارتقاء الطبيعى لأقرانه.

ويسير الاتجاه التربوى للوالد على هدى مفهومين اثنين : أحدهما نابع من اقتناعه بأن ابنه شخص مستقل عنه و الآخر بأنه مرتبط به.

إن الوالد الذى ينظرْ إلى ابنه على أنه شخص له شخصيته المستقلة عن والديه، قد يظن أنه طفل عنيف، متسلط، هوائى، أو أنه خجول جدا، غير قادر على أن يأخذ حقه فى اللعب مع أقرانه، كما قد يفكر كذلك أن طفله معتل الصحة، ويتوقع له الإصابة بالبرد عند أول تقلب فى الأحوال الجوية، بطئ النمو . - كما قد يحدث العكس، بأن يراه متفوقا، سابقا لأوانه.

وتنبع من هذه المفاهيم التربوية سالفة الذكر اتجاهات تربوية واضحة التباين.

أما الوالد الذى يرى أن هناك ارتباطا أو صلة بينه وبين ابنه، فإنه لايرى فيه الفرد المستقل فقط، بل إن ابنه ما هو إلا كائن ذو معنى خاص بالنسبة له.

إن مثل هذا الأب هو ذلك النوع من الآباء الذى يريد أن يحقق أهدافه الشخصية من خلال ابنه، سواء أكانت هذه الأهداف مادية بحيث يضمن العون المادى الذى يعطيه ابنه له فى شيخوخته أو هدفا عاطفيا بأن يكون محل عطف أو حب أو تقدير من ابنه.

وقد يكون من الآباء الذين يريدون أن يحقق أبناؤهم مالم يستطيعوا هم تحقيقه. أى أن يحقق به أحلامه التى أجهضت يوما ما، بحيث يصبح الابن ذلك الإنسان الذى لم يستطع الأب أن يكونه.

وهناك كذلك ذلك النوع من الآباء الذى يرى فى ابنه الشخص المنافس له يوما ما «سيكون هو قويا وأنا هرم، أو شخصا متميزاً سيعيش فى عالم أكثر تحضرا من عالمى، أو أن عالمه اليوم، وهو طفل أجمل من عالمى عندما كنت فى مثل سنه» وهكذا.

إن تلك الأمثلة التى أوردناها، نادرا ما تكون فى حالة الوعى للوالدين، وسوف نورد هنا، ومن بين العديد من الاتجاهات التربوية، تلك الاتجاهات الخاطئة الأكثر انتشارا والتى تتطلب تدخلا إصلاحيا لها :

الأب المبالغ فى الحماية لابنه، إنه ذلك الأب الذى يرى فى ابنه الشخص غير القادر على الاستقلالية، المحتاج للجميع، وبناء على ذلك فإنه يحل محله فى مواجهة الحقيقة، وقد يكون الأب، من هذا النوع، أبا متسلطا أو متسامحا ويعمل المتسلط على برمجة حياه ابنه بحيث يجنبه مواجهة الأخطار، أما الثانى فإنه يعمل على تذليل كل الصعاب أمام ابنه حتى لاتكون الحياة مخيبة لآماله.

الأب الرافض لابنه : إنه يمثل أحد الاتجاهات التربوية غير الواعية للأب تجاه ابنه، وله مظاهر متنوعة، مثل التصغير من شأن الابن «إنك غير كفء لهذا» «ألاتخجل مما تفعل» «ألا تفعل شيئا ما بطريقة صحيحة» أى أن كل ما يأتيه الطفل يُقَيَّمُ بطريقة سلبية ... إنه انفجار داخلى لما يحسه الأب فى نفسه من الشعور بالثقة بالنفس.

وإلى جانب هذه الاتجاهات الخاطئة هناك اتجاهات تربوية تعتبر خاطئة رغم أن العلاقة بين الأب وابنه ذات أساس صحيح . والسبب فى هذا هو جهل الوالدين بمشكلات الطفولة وقواعد الارتقاء لها.

هناك، مثلا، الآباء الذين يُضَحِّكُون أبناءهم عند الخوف حتى ينزعوا منهم هذا الشعور، كذلك الآباء الذين يهددون أبناءهم بالعقاب الشديد حتى يقلعوا عن نقيصة فيهم. "ساعاقبك بقوة" "سأتركك وحدك فى المنزل وأخرج مع أخيك"، "لم أعد أحبك".

٢- د- تأثير المدرسة على الأسرة: إصلاح اتجاهات الوالدين التربوية.

قد يكمن أول نوع من أنواع التعاون بين المدرسة والأسرة فى هذا النوع من التداخل التربوى الهادف إلى تأهيل الوالدين نفسيا، وتصحيح مفهومهم التربوى المخطئ تجاه أبنائهم من ناحية، والمدرسة أو رياض الأطفال من ناحية أخرى، أى أن المدرسة، وبهذا المنهاج، ستأخذ دورا تربويا إزاء الوالدين أنفسهم، أى أنها ستكون "مدرسة الوالدين".

ومن الواضح، أن مثل هذا المنهاج، سيلقى صعوبات جمة، ذلك أن الأوساط الأدنى تأهيلا، وتلك الأكثر تمردا أو رفضا ، ستسارع إلى اعتبار أن مثل هذا الأسلوب التوجيهى ما هو إلا إهانة موجهة إليها . وعليه فيتعين على المعلمة التى تتصدى لمثل هذا المنهاج ، أن تسارع باكتساب استلطاف الوالدين وثقتهم.

كما يتعين عليها أن تبدى رعايتها واهتمامها الفطرى بالطفل الذى يمهد إليها بفحص حالته، وإظهار عدم مبالاتها بما يقول، إبداء رغبتها الخالصة فى مساعدته بعيدا عن أى منهج أكاديمى، التظاهر بالاهتمام به لشخصه وبمعرفة موقف والديه منه، وكم يواجهون من الصعوبات والقلق والتعب للقيام بدورهم حياله بالصورة المطلوبة.

إن الأم التى تحس بأن المعلمة على دراية كاملة بمشكلات طفلها، وأن لديها الرغبة الصادقة فى مد يد العون له ستسلم، آخر الأمر، بأن التربية لاتعتمد على تخمين الحلول، وأن الوالد، مهما توافر لديه حسن النوايا، يمكن أن يخطئ فى إصلاح ابنه، إن هناك بعض السمات الشخصية لابنه، التى يجهلها هو شخصيا .

إن المعلمة التى تستطيع أن تحقق ذلك، تكون قد خلقت لنفسها فرصة الحركة والخيار بين مختلف أساليب التداخل الممكنه.

- المقابلة الشخصية: إنها أنجح السبل فى هذا المجال، ذلك أن المعلومات التى تتجمع، خلال مثل هذا اللقاء يمكن أن تستفيد بها المعلمة، المرهفة الحس، فى مناقشة تلك الأساليب التربوية التى يجدها المتخصصون أساليب خاطئة، والتى يجد فيها من يطبقها الأساليب الوحيدة المتاحة، "إن أولى خطوات إصلاح الأساليب التربوية تكمن فى وضعها موضع الاختبار".

إننا نطلب من الأم أن تبرز الدوافع الدفينة لتصرفاتها، وأن تتعرف على انفعالاتها

التى نادرا ما تعترف بها، وتطابقها على الأسلوب التربوى الذى يفسرها، مثال ذلك أن نسأل الأم التى تهدد طفلها بالضرب إذا ما انزلق وراء أهوائه. "ولماذا الضرب؟" ونجعلها تعترف بمقدار رد الفعل العصبى الذى يحدثه لديها هوائية ابنها، ثم، وبالتدريج نقودها إلى استنتاج أنها لاتفهم ماذا يعنى من الناحية النفسية الطفولية تعبير "أهواء" وأخيرا نخبرها بأن ما تتخيله عن نموذج الطفل "المؤدب" أبعد ما يكون عن واقع هذا الطفل الهوائى فى نظرها.

- إن وضع مثل هذه الآراء فى تصرفات الآخرين، موضع الاختيار لابد أن يكون بأسلوب غير مباشر "أى تفادى فرض الآراء الخاصة على الغير، لمجرد أننا نملك سلطة فرضها "إن المهارة فى هذا الشأن، تكمن فى إثارة الشك وإحداث المشكلة لدى الغير، والعون له يأتى من أن نجعله يستنتج أن أسلوبه التربوى، الذى يتبعه منذ فترة، أسلوب غير مُجدٍ، إنها المرحلة التى تتبعها المرحلة الفعالة والتى تكمن فى الإخبار وإسداء النصح.

إن النصح، وهو ما يهم الأم بالدرجة الأولى، يجب أن يسبق المعلومة وسيكون لأثره صفة الدوام على أن تصحبه المعلومات المحددة. فإذا نصحنا، مثلا، الأم بألا تنهر طفلها الذى يكذب، وأن تجرب ألا تهتم بمثل هذه الأشياء الصغيرة، وأن عليها أن تعرف أولا لماذا يأتى طفلها بهذا التصرف، فإنه يتعين علينا كذلك أن نشرح لها ماذا يعنى الكذب بالنسبة لعلم نفس الطفل، وما مدى صعوبة أن يميز الطفل بين تخيلاته وواقعه، وأن الكذب نوع من أنواع الدفاع عن النفس أو الوقاية مما يخاف أن يقع له.

وعندما تتوثق الروابط بين الأم والمعلمة، وتبدأ فترة إظهار المشكلات الناتجة عن اتجاهات الأم التربوية يمكن ساعتها، اللجوء إلى اللقاءات الجماعية بدلا من المقابلة الفردية.

إن اللقاءات الجماعية يمكن للمعلمة أن ترتبها مع عدد من الأمهات، بشرط ألا يزيد عددهن عن سبع أو ثمانى أمهات فى المرة الواحدة، وأن تكون لهن نفس المشكلات بقدر الإمكان. ويكون اللقاء مثاليا لو أن واحدة منهن قد استطاعت أن تحل مشكلتها بالفعل. وفى هذه الحالة يكون دور المعلمة هو إحياء أو إنعاش المناقشة "بالأسلوب غير المباشر للحوار الجماعى" على أن تعطى للحاضرات الفرصة فى إسداء النصح؛ وتكمن مهارة المعلمة أثناء تلك اللقاءات الجماعية، فى دفع المشاركات فيها إلى التحدث والمناقشة بغية الوصول إلى حلول للمشكلات، بدلا من التوقف عند إسداء النصح، كما يتعين عليها ألا تجعل حلقة المناقشة هذه تتحول إلى جلسة تباكٍ عقيمة على ما هن فيه من مشكلات.- ويتعين القول كذلك أنه من واجب المعلمة، وعند إسدائها النصح للأمهات أن يكون هذا النصح نصحا

واقعيا، وأن تقدم لهن، بعد ذلك، أكثر من حل للمشكلات على أن تترك لكل أم اختيار الحل الذى تراه الأمثل لمشكلتها.

ومن بين مثيرات النقاش فى مثل هذه اللقاءات وجود إحدى الشخصيات البعيدة عن الوسط المدرسى، وليكن أحد خبراء مشكلات الطفولة؛ أو عرض أحد الأفلام المتعلقة بمثل هذه المشكلات.

ويجب على المعلمة التى ستكون بطبيعة الحال رئيسة للقاء، أن تراعى أن وجود مثل هذا الخبير، أمام مشاركين وخاصة إذا كانوا متوسطى الثقافة، سيعمل على الحد من تدخلهم فى الحوار؛ إما خجلا من الموقف؛ أو لعدم الظهور أمام بعضهم البعض بمظهر الجاهل؛ ولهذا فليكن اللقاء مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء مع الخبير، والذى سيكون دوره قاصرا على ضرب بعض الأمثلة من المشكلات وحلولها، والتى يتم مواصلة مناقشتها مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء معه بحرية وانطلاقة طبيعية.

يمكن كذلك إعداد بعض من نماذج التداخل مع الوالدين، بحيث تناسب البيئة الموافقة لكل والدين على حدة، كما يمكن إقامة معارض لرسوم الأطفال فى أعمار معينة، تقوم المعلمة خلالها بشرح فوائد قيمة العمل الطفولى، بهدف الارتقاء الحركى والذهنى والانفعالى للطفل، وكيف أن تقسيم الوقت الذى يقضيه الأطفال، فى الروضة يكون بين الأنشطة التربوية المتنوعة وأن هذا التقسيم هو من صميم عمل رياض الأطفال.

٢- هـ: التعاون بين الأسرة والمدرسة كنوع من أنواع العون المتبادل.

إننا عندما نتحدث عن التعاون لابد أن نذهب إلى أبعد من العون الذى تقدمه المدرسة إلى الأسرة، ذلك أن كلمة تعاون تعنى العمل معا للوصول إلى هدف مشترك، لذا فإنه يتعين على الأسرة أن تهتم بموضوع العون الذى ستقدمه هى بدورها للمدرسة.

قد يكون من الصعب العثور على البيئة الأسرية المهيئة للسير فى اتجاه تبادل العون هذا، ذلك أن الأسرة عندما تفكر فى التعاون مع المدرسة فإنها، عادة، ما تنظر إليه على أنه عدم معارضة المدرسة فيما تقوم به من أعمال، مهما تنوعت هذه الأعمال أو تباينت، ولقد انعكس هذا الفكر العائلى على المدرسة نفسها والتى أصبحت لا تنتظر من الأسرة أكثر من هذه الخطوة التى تعتبر فى حد ذاتها. تعاونا سلبيا.

ولذلك فقد أصبح من المسلم به، وخاصة فى أوساط المدارس ذات الأهداف التربوية الحقة، أنه يتعين عليها التداخل لدى الأسر بالأساليب التربوية المطلوبة، دون أن يكون مقبولا، لدى المدرسة، أن تبادر هذه الأسر نفسها بإبداء ملاحظاتها التربوية ثم تنتظر أن تؤخذ مأخذ الجد أو الاحترام، من قبل المدرسة.

ولذلك فلو تم، ولو لمرة واحدة، توضيح أن لكل من المدرسة والوالدين هدفاً واحداً، ألا وهو تربية نفس الشخص المشترك بينهما، ألا وهو الطفل، مهما اختلفت الأساليب التربوية لكل طرف على حدة، فلاشك أن كليهما سيعترف بحتمية الحوار المتبادل، والتخطيط المشترك، الذى يكمل بعضه بعضا للوصول إلى عملية الإصلاح المطلوبة. إن مثل هذه الخطوة ستحيى الواجب الأسرى وتضطره إلى التداخل هو الآخر، حتى تلتزم المدرسة بالأهداف التى تعلن عزمها على تحقيقها، وأن توفر أساليب وسبل الوصول إليها، سواء من ناحية الأدوات التعليمية والتربوية أو الموظفين الذين يتناسبون عددا وإعداداً مع عدد أطفال المدرسة.

إن أشكال التعاون المطلوب لا حصر لها، ولاشك أنها تتغير وفق البيئة التى توجد فيها المدرسة. ويوم يحمل الطرفان، الأسرة والمدرسة، المسئولية التربوية المشتركة، ويتعاونان فى إدارة المدرسة، إدارة مشتركة بينهما، يومها سيولد ذلك النوع من التعاون المثالى ذى العناصر المتكاملة.

ولاشك أن الإدارة المشتركة للمدرسة، ستوقظ لدى الأسرة الإحساس بأنها متورطة فى هذا النوع من العمل المدرسى، والذى سترى فيه نوعا من الخدمة العامة. ويتبع ذلك- أن يتولد لدى الوالدين نوع من الشعور بالميل نحو التأهيل التربوى الذاتى أو على الأقل، الاستعلام والرغبة فى التطوير الذاتى فى مجال المشكلات التربوية، مما يؤدى إلى إيجاد تعاون بينهم وبين العاملين بالمدرسة، الذين سيتناقشون معهم حول المشكلات الرئيسية للمدرسة والقرارات التى يتعين اتخاذها لتدعيم كيانها.

وفى البيئة الفقيرة، وحيث تفتقر المدرسة إلى الأدوات، قد يتعاون الآباء فى عمل هذه الأدوات التربوية، وقد تتعاون الأمهات لإعداد وجبات الصغار.

إن التداخل الأسرى يصبح عملا ذاتيا تلقائيا بعد أن كان نوعا من التطفل أو التورط.

ولعل الخطوة التالية بهذا التعاون تكون فى تكوين مجلس للآباء، يشارك فى إدارة المدرسة واتخاذ القرار ودفع عجلة العمل التربوى فى رياض الأطفال.

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الجزء الأول

الجزء الثاني

الجزء الثالث

رقم الإيداع	١٩٩١/٣٢٨٨
I.S.B.N	977-10-0465-4

